



# **PALAVRAS E SILÊNCIOS**

## **“DADOS” EM SALA DE AULA**

**ENSINO, AVALIAÇÃO E PESQUISA  
DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

**LEONARDO MENDES ÁLVARES  
ALESSANDRA CARDOZO DE FREITAS**

**ideia**

# **Palavras e silêncios “dados” em sala de aula**

## **Ensino, avaliação e pesquisa de textos argumentativos**

Leonardo Mendes Álvares  
Alessandra Cardozo de Freitas

Ideia – João Pessoa – 2018

Todos os direitos e responsabilidades dos autores.

Editoração  
Magno Nicolau

Revisão  
Os autores

Capa: Daniel Campos  
Imagem originária do Pixabay sob a licença Creative Commons CcO  
<https://pixabay.com/en/startup-meeting-brainstorming-594090/>

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
Gilvanedja Mendes, CRB 15/810

A473p      Álvares. Leonardo Mendes.  
Palavras e silêncios “dados” em sala de aula: ensino,  
avaliação e pesquisa de textos argumentativos / Leonardo  
Mendes Álvares. – João Pessoa: Ideia, 2018.  
138p.  
ISBN 978-85-463-0364-9

1. Língua portuguesa – ensino. 2. Produção textual –  
ensino médio. 3. Escrita – texto argumentativo. II. Freitas,  
Alessandra Cardozo de. III. Título

CDU 373.5:801



EDITORA LTDA.

(83) 3222-5986

[www.ideiaeditora.com.br](http://www.ideiaeditora.com.br)

Impresso no Brasil – Feito o Depósito Legal

# Sobre os autores

## **Leonardo Mendes Álvares**

Após atuar nas esferas municipal, estadual e federal da rede pública de educação, lecionando Língua Portuguesa para os níveis Fundamental, Médio e Superior, atua, desde 2013, como Técnico em Assuntos Educacionais, na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas; Especialista em Língua Portuguesa: Leitura, Produção de Textos e Gramática; e Mestre em Educação, também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E desenvolve pesquisas nas áreas de Linguagem e Ensino de Linguagem.

## **Alessandra Cardozo de Freitas**

É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN). É editora adjunta da Revista Educação em Questão

(ISSN: revista impressa 0102-7735; revista online 1981-1802).  
Desenvolve pesquisas na área de Educação com interface em Letras e Psicologia, investigando temas relacionados à formação do leitor: literatura infantil, linguagem, leitura, argumentação, mediação pedagógica, contação e recontação de histórias na educação infantil.

# Sumário

Sobre os autores, 4

Apresentação, 8

Por que/para que produzir/pesquisar argumentação em sala de aula?, 10

Alguns conceitos fundamentais à escrita argumentativa, 15

Construindo os argumentos – a preparação para a escrita, 29

A Produção Textual Escrita 1 – uma avaliação diagnóstica, 30

O plano de aula – para onde vamos?, 31

Os textos dos alunos – Poucas linhas. Pouco a dizer?, 37

Os títulos, 38

A estrutura composicional, 44

A construção lógico-argumentativa, 47

Tese – ter ou não ter? Eis a primeira questão, 54

Argumentos e tese – todos por uma?, 58

Guardam-se as canetas – hora de debater, 70

A Produção Textual Escrita 2 – uma avaliação formativa, 72

Orientação, produção e avaliação – as três fases da vida de um texto, 76

Textos – processo e produtos, 82

Considerações - as últimas deste momento, 114

Referências, 118

A N E X O S, 122

*[...] se é dialógica a maioria dos atos de comunicação praticados no cotidiano das pessoas, em certa medida têm fundo argumentativo boa parte dos diálogos constituídos, desde os que se estabelecem para a resolução de impasses na intimidade da rotina familiar, até aqueles que visam à delimitação ou à garantia de direitos e deveres que determinam os rumos de toda uma sociedade.*

*Leonardo Mendes Álvares*

## Apresentação

Este livro nasce de compreensões (re)significadas na pesquisa de Mestrado registrada na dissertação intitulada *Da arenga ao debate: o aprimoramento da competência argumentativa por estudantes do Ensino Médio* (ÁLVARES, 2015), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio grande do Norte. Essa pesquisa teve como objetivo principal a compreensão do processo de aprimoramento da competência argumentativa, por estudantes do Ensino médio, no contexto escolar, mediado em aulas de Língua Portuguesa. A busca era pela compreensão de como o processo ocorre? Como é possível aprimorá-lo? Por que espontaneamente o engajamento dos alunos acontece e quando motivado, quando assistido, muitas vezes, não? Por que na maior parte das vezes a oralidade funciona melhor que a escrita?

Compartilhamos aqui algumas respostas que obtivemos para as perguntas acima e experiências exitosas que – acreditamos – podem corroborar significativamente para um trabalho docente mais eficaz de orientação da produção de textos argumentativos escritos, na cena escolar; fornecemos alguns indícios para a construção de avaliações significativas ao processo de aprendizagem da escrita de



textos argumentativos por estudantes do Ensino Médio; e expomos sucintamente uma abordagem de observação participante cujos trajetos podem nortear o trabalho de outros pesquisadores dos campos da linguagem e do ensino de linguagem.

## Por que/para que produzir/pesquisar argumentação em sala de aula?

Na perspectiva de que as comunidades escolares costumam atribuir ao ensino da língua materna a responsabilidade prioritária pelo desenvolvimento do que seria o sustentáculo central de todo o processo escolarizado de ensino, a competência comunicativa – uma vez que o modelo de escolarização mais comumente praticado em nosso país ainda depende quase exclusivamente do sucesso da interação discursiva –, investigar esse processo para a identificação dos aspectos geradores dos insucessos de sua prática e, a partir disso, programar intervenções que possam conduzir à sua melhoria, tornou-se uma necessidade premente e tem atraído o interesse de vários pesquisadores, tanto da área da educação, quanto dos estudos da(s) linguagem(ns) e de outras correlatas.

Nesse cenário, tornam-se comuns questionamentos como: porque em geral os alunos – especialmente os do Ensino Médio – estavam sempre envolvidos espontaneamente em discussões polêmicas das mais diversas ordens, nelas demonstrando claro posicionamento crítico e razoável competência persuasiva, mas não o faziam em produções sistematizadas de textos argumentativos,

solicitadas nas aulas de Língua Portuguesa? E desdobrando esse questionamento, chegamos a outros: Seria isso resultante de falta de clareza na construção dos enunciados motivadores das produções textuais? Seria falta de “intimidade” dos alunos com os gêneros solicitados ou mesmo com a modalidade escrita de expressão verbal? Poderia ser falta de motivação pela natureza do tema proposto? Quem sabe uma construção pouco eficiente dos conceitos subsidiários à produção?

Da tentativa de resposta a essas e outras perguntas, iniciamos, em paralelo, dois processos, um que afetava diretamente a nossa atividade docente, de revisão crítica e reformulação da nossa própria dinâmica de ensino; outro que nos “atingia” enquanto pesquisadores – nascido em consequência do primeiro –, de delimitação da nossa questão-problema. À busca por respostas, colocamo-nos, então, em atividade de pesquisa numa sala de aula do Ensino Médio, pela constatação de que era esta um espaço natural da “forja” de pensamento/posicionamento/atitude crítico(a) perante o mundo, maior distintivo esperado dos alunos ao final deste nível de ensino, conforme preconizam diversos documentos de orientação para o ensino emitidos pelo Ministério da Educação

Selecionamos como elemento indicador do desenvolvimento da competência que resolvemos estudar: o domínio da sequência textual argumentativa, revelado pelo aluno em algumas práticas de leitura e de produção de textos em que predomina a

argumentação, realizadas no espaço escolar. Optamos por realizar a pesquisa no segundo ano especificamente, dentre os três que compõem o Ensino Médio, também como uma forma de avaliar em que medida o “lugar” destinado à discussão mais sistematizada da argumentação no programa habitualmente utilizado em Língua Portuguesa, neste nível da escolarização, na rede de ensino na qual a pesquisa foi desenvolvida – normalmente apenas o terceiro ano – pode ser uma das causas para o insucesso dos alunos, verificado em situações avaliativas que tenham como elemento principal a construção de textos da ordem do argumentar.

Assim, o estudo que realizamos teve como tema o que denominamos processo de apropriação (ou domínio), pelo aluno, da competência argumentativa, ou seja, de sua capacidade de ler/produzir textos de natureza argumentativa (des)envolvendo com isso/para isso/a partir disso um posicionamento crítico. Pôs em confluência os estudos da linguagem e da educação; tomou por base o texto, o evento comunicacional, mas não como fim e sim como meio para entender o processo de aprimoramento da competência argumentativa pelo aluno; não partiu de excertos nem de fragmentos, (re)criando cenas enunciativas reais, legítimas e que, portanto, consideravam o texto para além dos limites de um determinado gênero, ou de determinados suportes, habitualmente considerados didáticos, buscando uma leitura, uma percepção, uma interação comunicativa multimodal.

Interessamo-nos pelo desenvolvimento da competência argumentativa, porque desde os tempos da antiga civilização grega, considerada até o presente como berço da intelectualidade ocidental, o exercício da argumentação – à época referida como retórica – figura como atividade que necessitava ser aprendida, por possibilitar ao indivíduo a defesa de seus direitos e o pleno exercício de sua cidadania. Segundo Manuel Alexandre Júnior, na introdução à sua tradução da Retórica, de Aristóteles:

Por volta de 485 a.C., dois tiranos sicilianos, Gélon e Hiéron, povoaram Siracusa e distribuíram terras pelos mercenários à custa de deportações, transferências de população e expropriações. Quando foram destronados por efeito de uma sublevação democrática, a reposição da ordem levou o povo à instauração de inúmeros processos que mobilizaram grandes júris populares e obrigaram os intervenientes a se socorrerem das suas faculdades orais de comunicação. Tal necessidade rapidamente inspirou a criação de uma arte que pudesse ser ensinada nas escolas e habilitasse os cidadãos a defenderem as suas causas e lutarem pelos seus direitos. E foi assim que surgiram os primeiros professores da que mais tarde viria a se chamar retórica. (ARISTÓTELES, 2012, p. XVI).

Essa passagem situa a inscrição da retórica entre os interesses da educação, no entanto, o que nos revela um olhar mais acurado, que se volte a qualquer dos períodos da história humana, registrada em livros dos mais variados campos do conhecimento, é que se argumenta desde sempre, sobre e para tudo.

Assim, reconhecendo que a competência argumentativa se faz imprescindível ao indivíduo, para o exercício pleno de sua

cidadania, especialmente no tocante à garantia de seus direitos e da possibilidade de sua mobilidade social e que é, desde muito tempo, da escola, no íterim das aulas de língua materna, a responsabilidade de proporcionar o aprimoramento sistemático dessa competência, pareceu-nos irrefutável o argumento de que é para lá, para esse processo de aprendizagem ocorrido na escola, que devem se voltar os olhos de quem pretende compreender a maneira como se dá a aquisição/desenvolvimento de tal competência.

Por isso, escolhemos lançar o olhar para esse fenômeno: o processo de aprendizagem da argumentação. E escolhemos fazê-lo, propositadamente, numa escola pública, situada num bairro de periferia da cidade, por entender que lá encontraríamos um elemento que consideramos fundamental ao aprendizado que pretendíamos investigar: motivação. Motivação cuja existência estava para nós presumida, perante os conhecidos problemas e os anseios manifestos naquela comunidade, cujos sujeitos guardam em sua história memórias as quais, ocultados os nomes, seriam facilmente confundidas com as de tantos outros indivíduos de tantas outras comunidades escolares espalhadas Brasil afora, muito semelhantes em suas precariedades, mas, sobretudo, em sua notória vontade de superá-las.

## Alguns conceitos fundamentais à escrita argumentativa

Buscando responder às perguntas de partida foi imprescindível manter um diálogo com vozes que iluminaram o trajeto por onde escolhemos empreender a pesquisa, por onde tentamos compreender esse processo de (re)elaboração da competência argumentativa, vivido por alunos do Ensino Médio, analisando-o num conjunto de aulas de Língua Portuguesa, por via da produção de textos orais e escritos filiados a gêneros específicos, avaliada formalmente para a determinação parcial do índice de rendimento escolar dos alunos que participaram da pesquisa. Essa tarefa nos impôs a adoção e, agora, a exposição de alguns conceitos fundamentais ao nosso trabalho, de como se entrelaçam – ou em alguns casos, de como os entrelaçamos.

Sem dúvidas, um conceito nuclear de nosso trabalho é o de competências. Nada teríamos feito sem a clara compreensão do que são e das implicações de se estruturar um processo educacional a partir de competências. A essa compreensão primordial chegamos guiados pelas vozes de Zabala e Arnau (2010), para quem

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas com os quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 37).

Nesse conceito mais geral de competências se inscreve a competência comunicativa e dentro desta a competência argumentativa, mas já nessa dimensão geral encontramos aquilo a que precisamos estar atentos: do que nos dizem os autores podemos depreender que uma competência se verifica em uso, em resposta a uma demanda legítima que lhe requisite e que enseje o domínio de conceitos, procedimentos e atitudes. Mas faltava entender, sendo as competências algo tão complexo, cuja notoriedade se dá em uso e perante demandas reais, como desenvolvê-la e observá-la no ambiente escolar? E como encontrar os indícios da competência específica que buscávamos? Mais uma vez Zabala e Arnau (2010) nos trouxeram o direcionamento de que precisávamos ao esclarecer que existe uma estreita relação entre

a relevância da aprendizagem e as competências, [*e que*] estas também são aprendidas com diferentes graus de domínio e eficácia. Não se é inteiramente competente ou completamente incompetente. Esses graus são relacionados às condições que intervêm no próprio processo de aprendizagem (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 95).



Esse esclarecimento foi a chave de que precisávamos, pois sinalizava que – como supúnhamos –, só poderíamos compreender o aprimoramento da competência argumentativa investigando, em processo, como os sujeitos são impelidos a argumentar. Mas que processo seria esse? Quais seriam esses conceitos, procedimentos e atitudes esperados de um estudante do Ensino Médio no campo da argumentação? Em que contexto escolar a argumentação é exigida desse sujeito?

Tal direcionamento encontramos nas recorrentes alusões feitas em vários documentos oficiais emitidos pelo MEC (Ministério da Educação e da Cultura), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), acerca da finalidade do Ensino Médio, das competências e/ou habilidades pretendidas para a formação do estudante inserido neste nível da educação básica, no que diz respeito ao aprendizado na área de linguagens e códigos. Já em 1996, data da promulgação da LDB, conforme registra o texto da referida lei, estava clara na cena educacional do país a necessidade de se restaurar para o nível médio de ensino da educação básica a atribuição de uma função própria, fazendo retroagir o movimento pelo qual esta etapa da formação escolar vinha se tornando tão somente uma ponte entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, tendo no máximo um caráter preparatório para os exames de admissão a este último.

Em sua sexta seção, no artigo 35, inciso III, a lei registra que é finalidade do Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB 9394/96), o que entendemos relacionar-se diretamente com as competências formadas no âmbito dos estudos da comunicação e, mais especificamente, da argumentação. Essa revisão das atribuições do nível final da educação básica vai se avolumar na direção de exigir a constituição de um “espaço” mais favorável à formação de sujeitos conscientes de sua cidadania e mais protagonistas frente às demandas da vida em sociedade.

Os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – (2000) traziam as primeiras linhas mais específicas nessa direção de formar sujeitos mais autônomos intelectualmente, mais habituados ao uso do pensamento crítico e de como contribuir para isso por via das atividades de linguagem. Já na quinta página do documento encontramos:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, **argumentar**, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos (BRASIL/MEC – PCNEM, 2000, Parte II, p. 5, grifo nosso)

Onde o desenvolvimento da competência argumentativa figura como atividade relevante para o pleno exercício da cidadania, o acesso ao mercado de trabalho e ao Ensino Superior. No restante do documento são expostas as concepções subsidiárias ao trabalho pedagógico com a linguagem no espaço escolar, quais as compreensões de língua e de texto adotadas, e como os sujeitos devem ser inseridos nesse processo formativo.

A língua deve ser vista “situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. [Pois] sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar” (BRASIL/MEC – PCNEM, 2000, Parte II, p. 17). Essa visão de língua, ou mais amplamente, de linguagem como processo e produto da interação social de sujeitos historicamente situados, tal como conceituam Koch e Elias (2006), alinhada à perspectiva sociointeracionista de compreensão dos atos de comunicação proposta por Bronckart (1999, 2006), é a que tomamos por base. Nessa perspectiva de compreensão da linguagem, os fatos linguísticos concretos, resultantes de interações entre sujeitos, dão-se

[...] sob a forma de textos, construídos, de um lado, mobilizando-se os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural e, de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua. Por isso, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo (BRONCKART, 2006, p. 139).

Desse modo, tomamos o texto, ato constituído de linguagem, como elemento passível de análise, feita atrelando-o à sua cena enunciativa geradora, conforme apresentada por Maingueneau (2001), caracterizada pela situação de produção, pelos perfis do enunciador e do(s) coenunciador(es), pela intenção comunicativa mobilizadora, pelo suporte textual etc.

Nesse horizonte que destaca a natureza social e interativa da linguagem, onde esta é concretizada em textos, o estudante é

aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem [é] visto como um texto que constrói textos (BRASIL/MEC – PCNEM, 2000, Parte II, p. 18).

Para o conceito de sequências textuais, e mais especificamente o de sequência argumentativa, tomamos por orientação o trabalho de Bronckart (1999), que por sua vez está embasado na conceituação apresentada por Adam (1992). Tal conceito é, para nós, bastante esclarecedor, quando levanta a discussão da sequência não apenas pelo foco estrutural – entendendo-se aqui estrutura como reunião de elementos “físicos” manifestos no texto –, mas também se preocupa com os *mecanismos cognitivos* que lhes são subjacentes. Afinamo-nos com essa apresentação de Bronckart (1999) porque não vemos e não tratamos a estrutura textual argumentativa e os mecanismos cognitivos nela envolvidos como elementos

desconexos, nem estabelecemos entre eles qualquer tipo de relação dicotômica. Temos claro que ambos interagem, que se relacionam de modo tal que poderíamos dizer, superficialmente, que temos num elemento a corporificação do outro.

Os gêneros textuais estão sendo compreendidos a partir do exposto por Marcuschi (2008), que nos apresenta a valiosa distinção entre gêneros e tipos textuais, por nós tratados como sequências. Para ele

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza lingüística de sua composição [...]. Em geral os tipos abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

[...] Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p. 154 – 155, grifos do autor).

Nesse entrelaçamento entre competências e argumentação, a outra ponta, a dos conhecimentos sobre o argumentar, buscamos em Aristóteles (2012) e em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), que nos forneceram, diluídos em suas obras, conceitos sobre a própria natureza desses textos, suas partes constitutivas, seus mecanismos de funcionamento e primeiramente seu objetivo, que é

[...] provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes [*ou leitores*] a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma predisposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 50).

É válido reiterar que o objeto a que nos dedicamos neste livro é uma competência de natureza abstrata, mas cuja visualização só é possível diante dos resultados concretos decorrentes de seu uso. Logo, esses resultados concretos – os textos da ordem do argumentar – nos servem de fontes de indícios para chegarmos à competência investigada, portanto não nos detivemos profundamente nas análises da caracterização do gênero adotado, somente dos itens da macroestrutura capazes de revelar a competência argumentativa dos sujeitos.

E já que não há como acessar a competência argumentativa por qualquer outra atitude dos sujeitos que não seja a partir de suas produções textuais, detalharemos como foi possível construir as cenas enunciativas propiciadoras desses textos que subsidiaram, ao mesmo tempo o aprendizado para os estudantes e os indícios para as avaliações dos docentes e para as análises dos pesquisadores. E será na produção textual, nas avaliações e análises a nossa ênfase, os aspectos metodológicos dessa mesma pesquisa constam melhor explorados em Pesquisa qualitativa em linguagem:

trajeto(s) metodológico(s) da observação participante (ÁLVARES e FREITAS, 2018)

Seguindo a linha dos conceitos que subsidiam as práticas de produção, avaliação e análise de textos argumentativos, é preciso conhecer bem os gêneros envolvidos no trabalho, para o momento interessam, diretamente o artigo de opinião, e subsidiariamente o debate regrado. Acerca dos debates regrados, recorremos a Scheneuwly e Dolz (2004) e a Gomes-Santos (2009), em ambos encontramos referências que nos ajudaram a conhecer melhor a estrutura do gênero e de suas variantes, embora os autores recomendem o uso didático de uma variante “escolar do gênero”, no que discordamos, por defender estudos e produções o mais próximas possível da maneira como um gênero é efetivamente utilizado na sociedade.

Para caracterizarmos o artigo de opinião e melhor orientarmo-nos acerca da condução de sua produção numa turma de Ensino Médio, recorremos também a Scheneuwly e Dolz (2004) e a Passarelli (2012) como leituras mais diretivas, entretanto, para subsidiar o trabalho com este gênero, diversas outras leituras contribuíram pontualmente. Contudo, como não havia o propósito primeiro de nos dedicarmos aos gêneros, nosso amparo teórico mais consistente veio mesmo de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), que aliás subsidia também parcialmente todas os demais textos que lemos sobre argumentação.

Para lidar com as demandas pedagógicas do trabalho com os gêneros a que nos referimos, orientar as produções e posteriormente avaliá-las, fez-se necessário também responder a carências encontradas na formação dos alunos, buscando dar-lhes condições para a execução das atividades propostas e reduzindo a interferência do domínio precário de outros conhecimentos basilares à competência comunicativa, sobre os resultados encontrados na prática do argumentar. Uma dessas carências comumente encontradas diz respeito ao domínio da coesão e da coerência textuais.

Como base para o trabalho com esses aspectos dos enunciados, são bons pilares os pensamentos de Koch e Elias (2006, 2012) e Koch e Travaglia (2001), que compuseram uma apresentação muito bem ilustrada/exemplificada dos elementos presentes na superfície do texto, capazes de revelar o nível de presença/ausência dessas qualidades, bem como o texto de Fávero (2006), sobre os aspectos cognitivos implicados nessas relações. Os conceitos de coesão e de coerência, mesmo de modo subjacente, ou subsidiário, são fundamentais ao trabalho de produção textual orientada em sala de aula, inclusive como auxílio para classificar, junto aos alunos, o que é e o que não é texto, condição prévia ao entendimento de qualquer sequência ou gênero.

Ainda para complementar a construção desse objeto-texto, corrobora a discussão levantada por Garcez (2002), acerca dos mitos existentes em torno da produção textual escrita. Nesse texto encontra-



se também a articulação existente entre a prática da leitura e a habilidade de escritura que relaciona essa atividade ao desenvolvimento do senso crítico:

É pela leitura que assimilamos as estruturas próprias da língua escrita. [...] a leitura é uma das formas mais eficientes de acesso à informação. Seu exercício intenso e constante promove a análise e a reflexão sobre os fenômenos e acontecimentos, tornando a pessoa mais crítica e mais resistente à dominação ideológica (GARCEZ, 2002)

Outra concepção subsidiária ao trabalho de docência/pesquisa com produção de textos argumentativos em sala de aula é a de leitura. E foi mais uma vez no trabalho de Koch e Elias (2006) que encontramos o conceito que mais se coaduna ao que pensamos e ao que propomos. Esse conceito nos apresenta a atividade de leitura vista pelo foco da interação autor-texto-leitor e, a reboque, nos traz uma interessante visão de sujeito, de sentido e de língua, todas alinhadas com as escolhas que aqui defendemos:

[...] na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza

evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento (KOCH e ELIAS, 2006, grifos das autoras)

Complementando a teorização de Koch e Elias (2006), acima exposta, agregamos a visão trazida por Solé (1998) sobre estratégias de leitura e estratégias de ensino de leitura, também fundamental ao desenrolar das atividades que aqui discutimos.

A leitura funciona como um andaime (BRUNER, 1976) para que o aprendiz acesse um novo nicho de produções textuais. Tendo em vista que essas produções sempre deverão estar filiadas a gêneros determinados, com vistas à obtenção de uma expressão argumentativa passível de análise segundo algum padrão, torna-se impositivo fornecer aos alunos os indícios necessários à constituição dos referidos gêneros, o que naturalmente requer a leitura analítica de outros textos pertencentes aos mesmos gêneros. Para este fim, são de grande valia as contribuições de Cayser (2001) e de Certeau (1996), que nos apresenta de modo tão esclarecedor quanto instigante o papel social da leitura e seu envolvimento com as relações de poder dentro de um grupo social, além de expor e justificar a natural indissociabilidade entre leitura e escritura, o que reforça e complementa o exposto por Garcez (2002).

Sobre avaliação, destacamos que defendemos e adotamos uma visão formativa, a qual está bem ilustrada no conceito

apresentado por Garcia (1984), *apud* Sousa (1991), no qual a autora nos diz que a avaliação deve ser tomada como um

[...] processo de investigação, de pesquisa, que vise às transformações, perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva às classificações. [...] A avaliação só tem sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico para que, identificadas as causas do sucesso ou do fracasso, sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação.

Associadas a esse conceito de Garcia, algumas ideias de Méndez (2002) contribuem bastante para reduzir um pouco a angústia que experimentamos ao constatar o território controverso percebido ao utilizar as avaliações formativas com sujeitos que têm, dentre seus objetivos mais prementes e seus estímulos mais presentes, a necessidade de aprovação numa avaliação seletiva, classificatória, excludente. Esse texto de Méndez nos tranquiliza parcialmente, à medida que reforça os motivos para acreditar na avaliação formativa e relembra o objetivo legítimo de uma avaliação escolar: verificar o andamento do processo de construção de uma competência como um todo e não apenas o “rendimento” individual e momentâneo de cada sujeito, sendo um elemento mediador, não um evento-fim.

Contudo, tratamos essa tranquilidade como apenas parcial porque a consciência do valor, da legitimidade e da necessidade de avaliar sob a ótica formativa já acompanha há tempo o nosso fazer cotidiano e nos reconfortamos sempre que vemos esse fazer ser novamente validado. Todavia, há maior tempo, já vimos tomados por

um questionamento que ainda nos acompanha e, embora hoje nos perturbe menos, nunca conseguimos calar: é mesmo correto poupar os alunos do contato com o modelo de avaliação adotado largamente pela sociedade para o acesso a quase todos os meios de ascensão social?

Ainda que consideremos discriminatórias e excludentes as avaliações classificatórias, sabemos que submeter-se a elas será inevitável para a maioria dos jovens em algum momento de suas vidas. A par disso, perguntamo-nos se mantê-los alheios à iminência desse evento, não prepará-los para o enfrentamento, em nome do ideal de não compactuar com o sistema que nos é socialmente imposto, de não ceder a ele, não termina por ser uma atitude tão excludente quanto a que refutamos, ou se não é ainda mais grave pelo dolo, pela consciência do risco que assumiríamos de estarmos sendo negligentes, caso assim agíssemos.

Reafirmamos que não conseguimos ainda responder a essas questões, nem deixamos de nos inquietar com elas, mas cuidamos cotidianamente para não deixá-las inviabilizar o nosso trabalho e não nos desestimularmos por elas ao ponto de desacreditar na ruptura dos paradigmas dos quais discordamos. Quando na posição docente, tomamos o caminho do meio: valorizamos e praticamos um tipo de avaliação, mas sem ignorar o outro, explicando para os alunos os moldes e o lugar social de uma avaliação seletiva, alertando-lhes da necessidade de saber “jogar seu jogo” no momento em que ela for “a chave torta que abre a porta certa”.

## Construindo os argumentos – a preparação para a escrita

Para efeito de compreensão do trajeto de ensino, avaliação e pesquisa de textos argumentativos que aqui discutimos, apresentaremos produções construídas por oito aprendizes que cumpriram todo o ciclo de atividades constituintes da intervenção realizada no escopo da pesquisa de Mestrado a que nos reportamos na Apresentação, acrescentando-lhes alguma informação constante da produção de outros sujeitos, apenas se necessário a um melhor esclarecimento.

De agora por diante, consideraremos este grupo como o *corpus* prioritário ou principal, de suas produções pudemos obter os dados por meio dos quais identificamos se e em que medida houve aprimoramento na competência argumentativa demonstrada nos estágios de início e fim do processo. Também visando favorecer à compreensão, discutiremos os dados construídos ordenando-os por evento realizado. Primeiramente, trataremos daqueles que resultaram da atividade a que chamamos Produção Textual Escrita 1, a qual tinha como objetivo estabelecer um panorama inicial da competência argumentativa dos sujeitos.

## A Produção Textual Escrita 1 – uma avaliação diagnóstica

A Produção Textual Escrita 1 (PTE1), conforme acordo metodológico prévio, foi inteiramente planejada e conduzida pela professora efetiva da turma em que se deu a intervenção. Solicitamos que ela formalizasse um plano da atividade – sem fornecer-lhe para tanto qualquer modelo – para que o juntássemos à documentação de nossas atividades no campo. Nossa intenção era a de captar toda a cena pedagógica encontrada, não somente a competência demonstrada inicialmente pelos aprendizes, mas também as características do processo de ensino a que eles tinham acesso antes de nossa intervenção. Portanto começaremos a análise da PTE1 pelo plano que nos fora entregue, reproduzido integralmente abaixo, associado à sua implementação – o que inclui a mediação da professora. Em seguida procederemos à discussão.

# O plano de aula – para onde vamos?

## **ROTEIRO DE AULA**

**ANO:** 2º

**DISCIPLINA:** LÍNGUA PORTUGUESA

**PROFESSORA:** (nome ocultado para preservação de imagem)

**DURAÇÃO:** 3 AULAS

### **Objetivos**

- Identificar o domínio de cada aluno em relação aos padrões da linguagem escrita.
- Diagnosticar as competências de argumentação.

### **Conteúdos específicos**

- Produção de texto.
- Artigo de opinião.

### **Desenvolvimento**

1ª etapa:

Exposição de uma reportagem da internet sobre a polêmica do resultado da pesquisa do IPEA sobre a violência sexual sofrida pelas mulheres. Durante a leitura, lembrar os acontecimentos relacionados ao assunto que foram amplamente difundidos na mídia. Reflexão sobre a problemática: “A mulher é culpada pela violência que sofre?”.

2ª etapa:

Após conversa com a turma, apresentamos o tema “Violência contra a mulher” para a escrita do artigo de opinião. Com o objetivo de diagnosticar, nesse primeiro momento, o que os alunos já sabem sobre os textos argumentativos, procuramos não dar maiores detalhes sobre a forma de escrever do gênero.

3ª etapa:

Produção de texto a ser realizada em casa e com entrega na aula seguinte.

### **Avaliação**

Avaliaremos as produções textuais, observando o grau de competência argumentativa mostrado por cada aluno. A partir daí, a implantação da intervenção pedagógica pelo professor Leonardo (aluno do mestrado).

Texto 01 – Plano de aula produzido pela professora da turma

Ao ler o plano acima exposto e ao ver a professora colocá-lo em prática, muito do que ela havia timidamente confidenciado durante a entrevista que fizemos na fase de preparação da intervenção ficou exposto. Inseguranças resultantes de uma formação pouco consistente no tocante ao domínio da argumentação, bem como a descoberta em processo de como lidar com aquele público com o qual perdera a proximidade, após anos lecionando apenas para o Ensino Fundamental II, sobressaem, por exemplo, já na exposição dos conteúdos específicos que seriam abordados, quais sejam, “Produção de texto” e “Artigo de opinião”.

Ainda que possamos desconsiderar o fato de a expressão “produção de texto” não fazer referência propriamente a um “conteúdo”, denotando em vez disso o “continente” da tarefa proposta, já que remete a um procedimento pedagógico por meio do qual se pode acessar e explorar “conteúdos” dos mais diversos, o que mais salta aos olhos é o quão amplo seria este pretenso conteúdo específico, pois mesmo vista como atividade metalinguística seria uma abordagem demasiadamente ampla. Tratamento inverso é dado



ao “artigo de opinião”, este sim um conteúdo específico, dentro do assunto dos gêneros textuais.

Embora o equívoco, seja basilar, não seria um complicador concreto para o aluno, uma vez que consta apenas do roteiro de aula, documento que provavelmente nem teria sido escrito fora do contexto de uma intervenção acadêmica ou, se o fosse, seria mantido em foro íntimo. Mais substanciais para esta análise são as peculiaridades que encontramos no “Desenvolvimento” – tanto no planejado, quanto no praticado.

A dinâmica preparatória para a produção textual iniciou-se pela exposição do que consta do roteiro sob a classificação de “uma reportagem da internet”. Encontramos nessa exposição complicadores de ordens prática e teórica. Sobre o aspecto prático, não nos foi informada a razão – se por falta de planejamento ou de disponibilidade de recursos –, mas o texto oferecido como única referência para situar a temática a ser discutida foi trazido pela professora apenas em seu computador portátil, não foram entregues cópias aos alunos para que pudessem acompanhar a leitura, que foi feita por ela uma única vez, ou que fizessem eles mesmos a leitura outras vezes para melhor compreensão. Um descuido prático dessa natureza se desdobra em várias perdas teóricas, reduzindo as possibilidades de êxito da atividade.

Perde-se, por exemplo, duplamente, ao apresentar um único texto como fonte de informação para os alunos, e sem a devida

valorização de sua referência (uma reportagem da internet). Perde-se a rica oportunidade de abrir o cenário do estudo dos textos argumentativos habituando o aprendiz ao seu caráter polifônico, que ao ser discutido posteriormente encontraria já nessa primeira abordagem o devido amparo, caso ela tivesse sido feita envolvendo ao menos duas fontes distintas. Perde-se igualmente a oportunidade de abrir a discussão dos textos argumentativos retomando o conhecimento dos gêneros textuais informativos dos quais rotineiramente se servem, relembrando o que caracteriza uma reportagem, contrapondo-lhe, por exemplo, o gênero notícia, assinalando a importância da apresentação das origens das informações trazidas para o artigo, como garantia de credibilidade para a opinião defendida.

Diferentemente das produções textuais mais comumente propostas em sala de aula ao longo de todo o Ensino Fundamental, nas quais os alunos são exaustivamente cobrados a retextualizarem enunciados informativos, escrevendo especialmente resumos – atividades em que se costuma solicitar dos alunos que apaguem de sua produção as suas marcas de autoria – ou a serem criativos, a exercitar a competência imaginativa – muitas vezes defendida como único traço revelador de autoria –, construir um texto argumentativo exige do indivíduo o exercício da articulação de outras vozes, de discursos e enunciados que, embora não sejam originalmente seus, lhe servem de amparo, corporificam e avalizam a posição por ele assumida. É outra

forma de expressão da autoria, mas igualmente dotada de criatividade e protagonismo. Uma autoria nascida da habilidade de tomar bons empréstimos, semelhante à do maestro que manipula apenas a sua batuta, mas é ovacionado pela harmonia com a qual congrega todos os instrumentos tocados pela orquestra.

Solicitar que o aprendiz construa um texto argumentativo, assumindo uma opinião, oferecendo-lhe para isto apenas uma fonte de informações, sem apontar-lhe alternativas para a ampliação desse repertório é um grande equívoco, na medida em que o estimula inconscientemente a manter a escrita monofônica, a qual as situações de produção textual vivenciadas no Ensino Fundamental normalmente o habituam. Nelas parece sempre caber apenas uma voz, que pode ser exclusivamente a de outrem, nas sínteses de textos informativos, ou exclusivamente a sua nas constantes narrativas de experiências próprias ou de ficção que lhes são solicitadas. À ruptura necessária com esses modelos de produção o aluno não chegará sozinho, precisa ser conduzido numa mediação eficaz.

Outro equívoco percebido na condução da atividade, quando confrontados plano e execução, é que no plano foram destinadas três aulas para a sua realização, o que permitiria a efetivação de uma leitura proficiente de textos subsidiários, bem como abriria espaço para uma reflexão coletiva sobre a temática abordada e ainda garantiria que ao final o texto fosse produzido em sala, o que seria mais adequado ao propósito de uma verificação da competência

argumentativa inicial dos sujeitos. Afinal, embora o texto argumentativo pretendido seja, por natureza, polifônico, numa produção com perfil diagnóstico é preciso assegurar que a articulação das ideias seja construída individualmente. Em vez disso, o momento ficou limitado a um levantamento de algumas questões por parte da professora, partilhadas oralmente, para que os alunos pensassem a respeito em casa, sem terem sido orientados a fazer qualquer registro delas.

Observando a condução dessa primeira atividade, algumas das perguntas de partida da investigação científica eram por nós rememoradas e outras se acrescentavam: Onde estariam as causas de insucesso dos alunos ao escrever textos argumentativos no Ensino Médio? A falta de aprofundamento da temática abordada seria uma delas? A ausência de um enunciado claro que oriente a produção, em que medida interfere? Será que os estudantes traziam previamente o conhecimento necessário sobre o gênero? Será que está claro para o sujeito que no novo nível de ensino em que se encontra é esperado dele também o domínio de um novo formato de autoria? Vejamos o que nos respondem os textos nascidos deste evento que precedeu e ao mesmo tempo já inaugurou a nossa intervenção no campo.

## Os textos dos alunos – Poucas linhas. Pouco a dizer?

A constituição no gênero artigo de opinião, não era uma exigência para o momento, uma vez que esta primeira produção textual tinha caráter diagnóstico e ainda não havíamos sequer iniciado o estudo sistemático subsidiário, entretanto almejávamos encontrar nos textos a caracterização mínima, uma vez que a ementa do primeiro ano do Ensino Médio costuma contemplar a caracterização de alguns dos gêneros mais presentes no cotidiano, dentre os quais estaria sem dúvida este. Para o momento, entendíamos como bastante, no que se refere à lógica de constituição textual, que o sujeito constituísse um texto que apresentasse uma “essência argumentativa”, ou seja, que assumisse uma posição – estabelecida como tese –, que argumentasse em prol da posição assumida, por via de qualquer estratégia de argumentação e, se possível, apresentasse uma conclusão.

No que se refere à macroestrutura, esperávamos ao menos encontrar textos dotados de títulos que não se limitassem à repetição do tema proposto, escritos com um mínimo domínio da norma padrão corrente; e organizados em parágrafos desenvolvidos, compostos por períodos encadeados de modo coerente. A cena inicial que encontramos, partilhamos a seguir, comentada a partir de categorias.

## Os títulos

À busca pela identificação de indícios que deem contornos mais concretos ao valor naturalmente abstrato que é a competência argumentativa, os títulos nos fornecem pistas importantes. O grupo prioritário de sujeitos nos revelou pelos títulos atribuídos a seus textos uma regularidade: os mais instigantes, capazes de estimular a curiosidade do leitor ou de criar um jogo de luz e sombra prenunciando sutilezas da tese a ser defendida, foram encontrados nos textos dos sujeitos que mostraram desde este passo inicial uma competência argumentativa já mais desenvolvida – o que confirmamos no decorrer da intervenção –, os sujeitos que demonstraram, nessa primeira atividade, menos competência em argumentar atribuíram aos seus textos títulos que não excediam em muito a reprodução do tema que orientou a escrita – *Violência contra a mulher*. Abaixo relacionamos os títulos atribuídos pelos oito sujeitos aos seus textos.

Sujeito	Título	Sujeito	Título
Alice	<i>Muito além de um objeto</i>	Ingrid	<i>Respeito com as mulheres.</i>
Cecília	<i>Machismo e Preconceito.</i>	João	<i>Combate contra a violência contra á mulher</i>
Gabriela	<i>A MULHER E OS SEUS DIREITOS</i>	José	<i>Á Violemcia Contra a Mulher</i>
Hermione	<i>Um Mundo Moderno?</i>	Yasmim	<i>Mulher: EsPécie Em Extin ao</i>

Quadro 01 – Títulos atribuídos à Produção Textual Escrita 1

Destacamos no quadro os títulos que consideramos não ter conseguido exceder em muito a repetição do tema proposto. Naturalmente, essa relação de proximidade ou distanciamento da estrutura frasal do tema proposto é gradativa, ou seja, excetuando o único caso de repetição literal, o que se pode observar nos demais casos destacados é uma proximidade excessiva, o que podemos atrelar a uma elaboração mais incipiente por parte do sujeito produtor. Mas, associada a esse aspecto criativo – por assim dizer – do título, que o torna mais ou menos estimulante para o leitor, outra observação merece destaque: dos oito títulos, apenas um não guardava relação de coerência com o texto escrito e este não estava entre os que consideramos menos atraentes. Esse caso transcrevemos a seguir.

L01	<u>Mulher: EsPécie Em Extin ão</u>
L02	
L03	
L04	<i>Atualmente existe um debate na Sociedade, no qual tem o no-</i>
L05	<i>me: “EU nÃO MEREÇO SeR ESTUPRADA”, nas redes sociais é o que mas</i>
L06	<i>tem, é gente compartilhado fotos com essa frase. Fizeram uma pesquisa</i>
L07	<i>e nela 65,1% das pessoas entrevistadas, foram a favor de que as</i>
L08	<i>mulheres que mostram seu corpo merecem ser estupradas, e o resto</i>
L09	<i>dos entrevistados, falaram que “SE AS MULHERES soubessem se</i>
L10	<i>“COMPORTAR”</i>
L10	<i>hAVERIA MENOS ESTUPROS”. Nessa frase eu Concordo, Por que existe</i>
L11	<i>Mulheres</i>
L11	<i>que se vestem de uma maneira vulgar, mas não Concordo que</i>
L12	<i>elas mostrando o corpo merece ser estupradas, Por que existem mu-</i>
L13	<i>lheres que se vestem do jeito que se sentem bem.</i>

Texto 02 – Produção Textual Escrita 1 – Yasmim (ANEXO 08)

Dentre os oito textos produzidos nessa etapa de sondagem, selecionamos para expor na íntegra, primeiramente, o que transcrevemos acima, por encontrar nele uma síntese muito clara não só do nível de competência argumentativa apresentado pelos sujeitos naquele momento da pesquisa, como, mais amplamente, da competência comunicativa deles. Ainda focalizando as percepções subsidiadas nas análises dos títulos, o que encontramos especificamente no caso deste foi-nos sobremaneira revelador. Além do visível problema no uso de letras maiúsculas e minúsculas – encontrado em diversas situações de produção, tanto de Yasmim, quanto de outros sujeitos – a grafia da palavra “extinção”, tendo uma lacuna no espaço destinado ao “ç”, revela muito mais que uma insegurança quanto à ortografia do termo, revela como Yasmim vivencia sua relação escolarizada com a escrita.



Durante os anos em que lecionamos para turmas do Ensino Básico, reiteradas vezes nos deparamos com sujeitos que, aterrorizados pelo constrangimento sofrido ao “cometer um erro”, desenvolveram o hábito de ocultar da escrita a letra que lhes causava dúvida. Observamos ao longo do tempo que essa era uma prática que se tornava comum em situações avaliativas de produção textual, nas quais o aluno não tinha a possibilidade de recorrer ao dicionário ou a outra fonte de consulta.

Tal prática sempre nos chamou atenção por guardar em si um pacto cruel e silencioso entre professor e aluno, o qual faz parecer mais aceitável a lacuna à grafia equivocada. É como se ocultar a grafia quando não se tem certeza da representação gráfica convencionalizada para um fonema sinalizasse uma espécie de “humildade”, uma assunção do não saber que assujeita o aprendiz perante o professor; enquanto que assumir uma opção feita em dúvida, “arriscar-se ao erro”, denotasse uma ousadia inadmissível, subversiva. Algo que se sustenta numa relação hierarquizada entre professor e aluno, na qual a aquele são atribuídos poder e controle sobre este.

Esse poder Michel Foucault (1987, p. 143) chama de poder disciplinar, o qual, segundo ele, ‘tem como função maior “adestrar”’, não educar, nem instruir. Enquanto a educação promove a autonomia, o adestramento estimula a dependência, a subserviência. Ainda segundo Foucault (1987, p. 143), “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvidas ao uso de instrumentos simples: o

olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num processo que lhe é específico: o exame”, o que pode ocorrer, inclusive de modo inconsciente de ambas as partes, mas se faz contundente ao ponto de instalar paradigmas longevos no comportamento de um aprendiz. Cremos ser esse o caso de Yasmim, já que seu texto foi produzido em casa, com acesso livre a qualquer meio de consulta e com tempo disponível para quantas reescritas ela resolvesse empreender. O que tipifica o comportamento paradigmático, mantido mesmo fora de seu contexto gerador.

O texto de Yasmim e igualmente os de outros sujeitos nos levam a crer também que a escrita era vista por eles naquele momento como um trabalho penoso, desgastante, do qual, uma vez concluído, fica-se livre, não como uma oportunidade de se expressar, de ter voz perante um interlocutor. O que acreditamos dever-se, em parte, ao formato da proposta de produção textual fornecida, desprovida de um contexto, de uma cena enunciativa motivadora, mas também ao histórico da relação que os sujeitos construíram com a própria escrita, com as aulas e atividades de linguagem e com o universo escolar. Esse texto é o caso mais evidente dessa ausência de disponibilidade do sujeito em reelaborar, é o que mais deixou clara a falta de uma releitura, de uma tentativa de reescrita, mas em algum grau isso também se revela nos demais. Uma releitura atenta teria permitido a Yasmim perceber também que não há relação sustentada entre a

abordagem temática sugerida pelo título e as informações apresentadas no texto.

Para sermos justos, o encaminhamento sugerido ao leitor pelo título do texto escrito por Yasmim seria difícil de sustentar-se mesmo numa leitura conotativa. Considerado literalmente, é inverídico, uma vez que é de conhecimento público e comprovado por dados estatísticos amplamente difundidos o fato de que a população feminina mundial vem crescendo regularmente nos últimos anos; e para uma leitura figurativa – o que poderia vir justificar, por exemplo, a referência ao gênero feminino como uma espécie distinta – seria necessário que o texto que o segue fornecesse elementos capazes de, articulados numa relação transitiva, lhe conferir sentido, o que não ocorre. O corpo do texto de Yasmim não tem mesmo nenhuma conexão com seu título, constituindo também um problema da ordem da coerência textual. Mas, à análise dos textos em sua totalidade dedicamo-nos a seguir.

## A estrutura composicional

No que diz respeito à estrutura composicional – ou à macroestrutura –, chamamos a atenção para o fato de estudantes do segundo ano do Ensino Médio ainda terem escrito textos opinativos – pretensamente argumentativos –, sobre um tema complexo, em tão poucas linhas, alguns em parágrafo único, outros com muitos problemas significativos de paragrafação. Além do exemplo que transcrevemos anteriormente, o sujeito João também compôs o seu texto em um único parágrafo, conforme visualizamos abaixo.

L01 *Combate contra a violência contra a mulher*  
 L02  
 L03 *Á violência contra a mulher no brasil tem aumentado*  
 L04 *muito, mas depois da lei maria da penha, as coisas*  
 L05 *mudaram de figura. Mas ainda tem muitos casos no brasil.*  
 L06 *a respeito da mulher. 30% das mulheres no brasil são*  
 L07 *violentamente assassinadas pelo seu parceiro. Na minha*  
 L08 *opnião as mulheres não deviam ser estupradas, mas*  
 L09 *também não provoca-los. Para cometer esse ato terrível. O*  
 L10 *estupro cresceu muito, normalmente ninguém faz nada,*  
 L11 *não resolve nada. As mulheres de hoje andam com*  
 L12 *as roupas muito provocante, antigamente as mulheres*  
 L13 *se dava mais valor, vistia-se com a roupa mais*  
 L14 *decente. Os seus parceiros violentam e assassinam*  
 L15 *suas parceiras, covardimente, se aproveitando de sua*  
 L16 *fragilidade. Por motivos banais, ou ciumes duentiu. Os*  
 L17 *seus parceiros quando ás conhecem, Prometem o céu e a*  
 L18 *terra, O bom e o melhor, mas muitas vezes os homens não*

L19 *cumprem suas palavras. As vezes ás traem, por*  
L20 *mulheres mais novas. As mulheres deram á volta por*  
L21 *cima, e não dependem de homem. E é esse ponto de vista*  
L22 *na atualidade.*

Texto 03 – Produção Textual Escrita 1 – João (ANEXO 06)

Nesses dois casos, percebemos claramente a dificuldade que os sujeitos encontram para ordenar as informações em blocos composicionais. A dificuldade vai desde a delimitação de estruturas mais complexas, como os parágrafos, até as mais simples, como as frases. No texto produzido por João, por exemplo, o que poderia ser preliminarmente tratado como falta de domínio do uso de itens isolados de pontuação, na verdade revela um problema muito mais profundo e complexo: após concluir todo o Ensino Fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio, João ainda não reconhece os limites de cada bloco informacional no encadeamento lógico construído em sua própria enunciação escrita. Não se trata de uma dificuldade de natureza sintática apresentada ao construir ou ordenar frases, há uma dificuldade de ordem semântica, encontrada na forma como o sujeito estrutura as ideias que reúne no texto.

Sem adentrarmos o questionamento do mérito das informações selecionadas para a composição do texto de João, tampouco da confusão interna estabelecida entre elas, atendo-nos apenas ao nível estrutural, é possível notar que o texto deveria estar composto de quatro parágrafos. Um deles concentraria as informações estatísticas acerca dos crimes de estupro no Brasil, outro apresentaria

a discussão que relaciona os casos de estupro às vestimentas femininas, outro abordaria o problema da violência doméstica e outro a afirmação da independência financeira das mulheres na atualidade. De forma incipiente e desordenada são esses os quatro aspectos envolvidos na discussão construída por João. Esse ponto que relaciona a composição estrutural e a composição lógica será, então, o nosso elo com o próximo tópico.

## A construção lógico-argumentativa

O que tratamos aqui como construção lógico-argumentativa pretende dar conta da presença ou ausência nos textos dos itens básicos constitutivos da sequência textual argumentativa prototípica, quais sejam: a tese – proposição na qual o sujeito expõe o posicionamento que pretende defender sobre o tema; os argumentos – dados apresentados em defesa da tese proposta; e a conclusão; relacionados de modo coerente em torno de um mecanismo argumentativo – dos quais selecionamos para este recorte o de afirmação, o de concessão e o de refutação. Para empreender essa análise, aos dois textos acima transcritos, adicionaremos mais dois, o que foi produzido por José e o escrito por Cecília.

L01	<i>Á Violencia Contra a Mulher</i>
L02	
L03	<i>A Violencia contra a mulher tem que a caba a mulher</i>
L04	<i>tem que ser resPeitada tem que ser valorizada elas</i>
L05	<i>é que fazem tudo Pra que não falte nada dentro de</i>
L06	<i>casa nem la fora as mulheres tem que ter seu es-</i>
L07	<i>Paço que muitas delas não tem Por que seus</i>
L08	<i>comPanheiros agride, mata isso não esta certo tem que</i>
L09	<i>acaba uma mulher não si bate, uma mulher tem que</i>
L10	<i>senPre cuidado com amor e carinho.</i>
L11	<i>A mulher tem que está senPre Valorizada sua b eleza</i>
L12	<i>que ela tem, ela não deve ser estruPada Pelos homens</i>
L13	<i>ela anda do jeito dela como ela bem entender de sua</i>

L14 *Vida, A mulher não era Valorizada Pelos homens sen-*  
 L15 *Pre criticada o que elas não tem sido resPeitada*  
 L16 *Pelos seus comPanheiros isso tem que acaba a mulher*  
 L17 *tem o seu direitos de viver, de amar e de valoriza*  
 L18 *ela se vestia do geito que ela bem quiser.*  
 L19 *A mulher não Pode ser agredida ela tem que*  
 L20 *ter seus espaço entre os homens que muitas tem*  
 L21 *Pouco, Por ter homens maxista na sociedade que*  
 L22 *vivemos, Por que ela lutava Pra ter o seu espaço*  
 L23 *em os homens. Que nós não davamos isso Pra elas.*

Texto 04 – Produção Textual Escrita 1 – José (ANEXO 07)

L01 *Machismo e Preconceito*  
 L02  
 L03 *Na minha visão como mulher , o estupro ou qualquer*  
 L04 *violência contra a mulher e um crime , e essa desculpa*  
 L05 *que estão usando , de que a culpa é das roupas*  
 L06 *curtas ou apertadas é uma hipocrisia , na sociedade*  
 L07 *praticamente todas as mulheres usam short curto e*  
 L08 *roupa apertada , então se esse for o motivo , isso quer*  
 L09 *dizer que todas nós mereçemos ser violêntadas?!*  
 L10 *No meu ponto de vista uma coisa não tem nada*  
 L11 *aver com a outra , porquê não se pode julgar por aparência*  
 L12 *ou pelo o que se veste , isso é machismo e preconceito.*  
 L13 *Nenhum crime tem desculpa ou argumentação , é para*  
 L14 *existir punição.*

Texto 05 – Produção Textual Escrita 1 – Cecília (ANEXO 02)

Se os dois primeiros textos que expusemos – de Yasmim e de João – se apresentavam compostos em blocos únicos, os de José e de Cecília, embora apresentem uma aparente divisão em blocos de frases, não podemos dizer propriamente que estejam organizados em parágrafos, uma vez que um parágrafo é uma unidade sintático-semântica, não apenas um conglomerado de frases. Segundo Luiz Carlos Figueiredo,



Os parágrafos são como "prateleiras" que dividem uma seqüência de informações ou pensamentos. Servem para facilitar a compreensão e a leitura do texto, dar folga ao leitor, que acompanha, passo a passo, a linha de raciocínio desenvolvida pelo escritor. O texto sem parágrafo é indigesto.

[...]

Em relação à estrutura interna, o parágrafo é um grupo de períodos relacionados uns com os outros e governados por uma idéia central, formando uma seqüência unida, coerente e consistente de idéias associadas entre si. (FIGUEIREDO, 19--., p. 13-14)

O texto de José está formado por três blocos compostos de frases justapostas, delimitadas e ordenadas de modo bastante confuso, fora de uma relação semântica de coerência que lhes interligue para a formação de unidades de sentido. Ainda conforme Luiz Carlos Figueiredo (19--, p. 14), há “três qualidades necessárias para a construção de um bom parágrafo: unidade, coerência e consistência. Sem essas qualidades, o parágrafo torna-se confuso, atrapalha e irrita o leitor”. Também não há nele uma progressão temática, necessária à constituição de um enunciado como texto, especialmente da ordem do argumentar.

O texto de Cecília, por sua vez, foi dividido em dois blocos que também não se constituem em unidades, nem sob o aspecto sintático, nem sob o aspecto semântico. Aliás, é esse aspecto, o semântico, que subsidia o que estamos tratando como estrutura lógico-argumentativa, elemento central deste nosso tópico de análise, uma vez que, mesmo havendo falhas na estrutura sintática, é possível convencer quando as relações semânticas estão preservadas.

Relembramos que para essa atividade realizada pelos sujeitos, ainda não havia exigência da caracterização dos textos produzidos como artigos de opinião, portanto adotamos como indícios da competência avaliada a capacidade demonstrada pelos estudantes de escrever os seus textos em torno de uma tese que expressasse a posição por eles assumida; de defender essa tese por meio de argumentos, os quais esperávamos que, ao menos em parte, ultrapassassem os limites da opinião pessoal não fundamentada; e de propor alguma conclusão – embora este último item consideremos facultativo, já que, mesmo nas produções argumentativas mais elaboradas, o argumentador pode optar por uma conclusão implícita, não sendo, portanto, obrigatório trazer exposto este elemento.

Reiteramos que o objeto daquele estudo era a competência argumentativa demonstrada pelos sujeitos por via do domínio em uso da macroestrutura argumentativa e não o conhecimento sobre os gêneros com os quais se escolheu trabalhar. Os gêneros constituíram-se apenas fontes dos indícios buscados.

Dentre os oito textos que ora discutimos, infelizmente encontramos apenas um que nos apresentasse, ainda que de forma nuclear, a estrutura prototípica minimamente constituída, “A MULHER E OS SEUS DIREITOS”, escrito por Gabriela – paradoxalmente aquele em que observamos o domínio mais incipiente da norma padrão. Como veremos a seguir, o texto escrito por Gabriela apresenta sérios problemas de ordem sintática e desvios de ortografia

inesperados para uma estudante da série em que estava inscrita – o que a diferencia da média do grupo analisado apenas em grau –, mas é possível perceber em sua constituição um “fio” que assegura a progressão temática.

O texto foi escrito em cinco blocos, no primeiro se apresenta a tese, nos intermediários são apresentados argumentos e opiniões, no quarto está a reafirmação do posicionamento da autora, seguido de um período isolado onde ela faz um clamor interjetivo. Algo bastante particular a este texto é a opção estilística por uma composição a partir de interrogações, por meio das quais Gabriela apresenta sua tese e interliga os argumentos, algo que instiga e orienta a leitura. Vejamos:

L01	“A MULHER E OS SEUS DIREITOS”
L02	
L03	A um Bom tEmpo QUE vejo é ouço, Falatorios <del>per</del>
L04	Sobre AS Grandes conQuistas Que As Mulheres
L05	Aucancaram. Foi Grandes vitorias trazendo Para nois
L06	Mulheres um bom benefício. os tempos Foram
L07	Pasando estamos no século <u>21</u> , mais Quem Disse
L08	Que Apesar de todas As conquistas elas não
L09	Continuam Sendo Abusadas?!
L10	uma Grande Maioria delas Antigamente Sofriam muito
L11	Apanhavão, Sofriam Abuso na Sua ProPrias casas e trabalhos
L12	hoje isso se repete, embora não seja mostrado de Forma
L13	clara hoje em dia so Almenta o indice de violência
L14	contra As Mulheres. Seus Direitos onde estão?
L15	onde encontralos? São poucos Ainda seus Direitos como
L16	Pode um caso de estupro for Alegado estupro so se ouver
L17	A penetração na mulher? Que lei e essa Que Primeiro
L18	espera o mal pra Pode fazer obem onde esta os nossos
L19	Direitos se os Pulicias se vendem por Amizades e fazem
L20	complo entre sim muitas vezes Acobertando o erro de um

L21 *homem Quem maquina o mal contra crianças e jovem*  
 L22 *Sou sujeita a todas essas Respostas, Quero encontralas*  
 L23 *mais não consigo. essa tudo muito Sujo tudo cuberto*  
 L24 *onde se Falar em Direitos e Apenas mais um de muitos*  
 L25 *Assuntos Pra muitos Autoridades da lei.*  
 L26 *A mulher e os Seus Direitos: onde vai Para tanta*  
 L27 *hipocresia da Parte de Alguns jovens Robão matão com*  
 L28 *13,14,15 e 16 anos e são jugados vagabundos homem com*  
 L29 *36 Anos de idade Ameaça, Persegue, e marca encontro com*  
 L30 *A jovem e nã^ e jugado de nada, onde estar o Direito?*  
 L31 *o meu Direito Só vai ser cobrado Quando ele fizer mal*  
 L32 *ou a mim ou A outra jovem Ai sim Vai ser comdenado*  
 L33 *mais e so lamentação pois o mal já vai tar Feito!*  
 L34 *A mulher mereçe Respeito, espaço merese muito mais*  
 L35 *Que muitos oferesem mereser ter mais valor Principalmente*  
 L36 *nois tempos de hoje.*  
 L37 *Que venha ter perdão, mais também justiça!!*  
 L38  
 L39 *fim...*

Texto 06 – Produção Textual Escrita 1 – Gabriela (ANEXO 03)

O texto de Gabriela também destoa bastante de quase todos os demais no tocante à abordagem feita do tema. Já numa leitura de reconhecimento, fica muito evidente que quase todos os alunos não conseguiram transcender os fatos abordados no texto motivador que a professora leu na sala de aula e chegar ao tema que eles recortam. De maneira geral, eles se limitaram a tratar do estupro e da relação desse delito com o modo de se vestir das vítimas, elemento central do texto que deveria ter sido tomado apenas como estopim para ampliar o tema e alcançar as diversas agressões sofridas pelas mulheres em nossa sociedade. Ao contrário disso, Gabriela sequer faz referência direta aos fatos comentados pela professora, direciona seu texto para uma relação entre os diversos abusos historicamente sofridos pelas

mulheres e a conquista e preservação de seus direitos civis, muitas vezes violados inclusive por quem deveria garanti-los.

Mesmo com os inúmeros problemas ortográficos e sintáticos, Gabriela mostra uma competência argumentativa diferenciada em relação à maior parte de seus pares, compondo um dos textos que mais se aproximaram do cumprimento esperado da proposta de produção. A maior parte do grupo teve notória dificuldade de compreensão, abordagem e desenvolvimento do tema, o que terminou por se concretizar em argumentos desconexos ou mesmo em significativos problemas na constituição da tese, sobre o que passaremos a falar a seguir.

## Tese – ter ou não ter? Eis a primeira questão

No que diz respeito à tese, destacaremos um caso extremo, a produção de Yasmim (ANEXO 08), na qual não é possível encontrá-la, sequer de modo implícito. É possível perceber nesse texto que a aluna apenas tenta contextualizar a discussão que seria empreendida, apresenta dados relativos ao tema, os quais denotam o posicionamento de um determinado grupo social sobre a questão levantada. Em seguida, revela os aspectos em que concorda com o referido posicionamento e aqueles em que discorda, sem, entretanto, posicionar-se de modo a esclarecer uma tese defendida. O texto se mantém somente no âmbito informativo, não chegando a constituir argumentação. Nenhum outro dos oito textos apresenta essa completa ausência de uma tese, item que consideramos mais fundamental ao ato de argumentar, concretizado em qualquer gênero, resultante de qualquer cena enunciativa. O outro caso mais problemático em relação à tese, o é pela confusão, pelas contradições encontradas entre as afirmações feitas pela autora em pontos diversos do texto.

A seguir transcrevemos os referidos trechos, extraídos de *Um mundo moderno?*, escrito pela aluna Hermione. De antemão,

alertamos para algumas particularidades do texto de Hermione: dos oito textos, foi o único entregue em registro digital (por e-mail); tendo sido escrito com o auxílio do computador, contou com o recurso de correção textual automática disponível em qualquer programa de edição de textos, o que justificaria a menor ocorrência – não ausência – de problemas ortográficos.

L03 *Diante de tanta coisa que já aconteceu nesse país tão conhecido eu*  
 L04 *acho ridículo mulheres que dizem não merecer se estuprada quando*  
 L05 *vivem por aí usando pedaços de panos ao qual elas chamam de roupa*  
 [...]   
 L15  [...] *não*  
*estou*  
 L16 *dizendo que as mulheres parem de se vestir da maneira que querem são*  
 L17 *elas não eu.*  
 L32  [...] *se fossemos concordar que o o estuprador se*  
*baseia só*  
 L33 *pelo fato de uma mulher querer ser violentada por usar roupas ousadas*  
 L34 *eu perguntaria logo a seguir para esses 60%: “Como você explica o*  
 L35 *estupro de crianças? e o estupro de senhoras idosas? e o estupro de*  
 L36 *garotas com uniformes escolares indo e vindo da escola? o estupro*  
 L37 *de mulheres indo ou voltando do trabalho, por vezes sujas e suadas do*  
 L38 *trabalho? [...]*  
 L48 *Minha opinião é simples é clara não é porque estou vestida como uma*  
 L49 *freira que não irei ser estuprada, as pessoas horríveis que fazem isso*  
*estão*  
 L50 *em todos os lugares.*

Excerto 01 – Produção Textual Escrita 1 – Hermione (ANEXO 04)

Nos trechos acima expostos, o leitor encontra muita confusão quanto à tese defendida por Hermione, que inicialmente parece querer dizer que acha justa a vinculação entre o estupro e o

modo de se vestir de algumas mulheres. No trecho intermediário, entre as linhas 15 e 17, Hermione recua parcialmente a posição muito contundente que assumiu no primeiro parágrafo, entretanto a modalização do discurso não oculta a reprovação da autora pelas roupas curtas usadas pelas mulheres. Se por um lado ela diz não estar afirmando que as mulheres não devem ter liberdade de escolha de suas roupas, por outro ela encerra o período fazendo questão de marcar textualmente a sua exclusão do grupo de mulheres que se utilizam dessa liberdade. Já no último período destacado, Hermione contradiz inteiramente a posição assumida no primeiro, ao afirmar que não concorda que seja possível vincular a prática do estupro às roupas usadas pelas mulheres. Mais à frente, entre as linhas 48 e 50, ela reitera sua última posição e afirma ser clara a sua opinião sobre o tema.

Mencionamos os textos de Yasmim e de Hermione, por serem os exemplos mais emblemáticos e mais claros para mostrar o cenário que encontramos de grande dificuldade por parte dos alunos, quando solicitados a assumir uma posição perante um tema polêmico, mas é importante ressaltar que essa dificuldade pode ser notada em quase todos os textos.

Retomando os demais, anteriormente transcritos, encontraremos as seguintes teses: no de João, *“Na minha opinião as mulheres não deviam ser estupradas, mas também não provoca-los. Para cometer esse ato terrível”*; no de José, *“A Violencia contra a*



*mulher tem que a caba”*; e no de Cecília, “*Na minha visão como mulher, o estupro ou qualquer violência contra a mulher é um crime, e essa desculpa que estão usando, de que a culpa é das roupas curtas ou apertadas é uma hipocrisia*”. Nessas três teses, embora haja afirmação de posições mais definidas, devemos notar que são demasiadamente genéricas e/ou sustentadas tão somente por impressões pessoais, não fundamentadas em argumentos apresentados ao longo dos textos. Aliás, é esse o próximo ponto frágil a comentarmos: a relação entre tese e argumentos.

## Argumentos e tese – todos por uma?

Essa fragilidade na relação que deveria se estabelecer entre a tese e os argumentos tem habitualmente em sua raiz um problema de coerência textual; seja de coerência interna, quando, por exemplo, há contradição entre argumentos e tese, ou entre um e outro argumento, fragilizando a sustentação da tese; ou seja da ordem da coerência externa, quando os argumentos apresentados em defesa da tese não são verificáveis – são ou aparentam ser inverídicos ou inadmissíveis perante a realidade posta –, o que pode fazer a própria tese parecer inaceitável.

Há também os casos em que os argumentos se ancoram apenas nas impressões pessoais do autor ou se limitam a repetir o óbvio trazido do senso comum, nesses casos embora até possam ser aceitáveis, não têm força argumentativa. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca,

a força de um argumento se manifesta tanto pela dificuldade que haveria para refutá-lo como por suas qualidades próprias [*e está*] certamente vinculada, de um lado, à intensidade da adesão do ouvinte às premissas, inclusive às ligações utilizadas, de outro, à relevância dos argumentos no debate em curso. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 524)

No texto de José, por exemplo, as informações por ele apresentadas a título de argumentos, ou são apenas repetições de convicções morais advindas do seu conhecimento de mundo e amparadas somente pelo senso comum, ou juízos de valor resultantes de sua experiência pessoal e generalizados sem o amparo de qualquer critério, tornando-se facilmente refutáveis e dotadas de pequena força

argumentativa. A seguir, visando a uma melhor compreensão, separamos as informações constantes do texto de José em blocos, que as agrupam por categorias.

<b>Tese</b>	{ <i>A Violencia contra a mulher tem que a caba</i>
<b>Repetição do discurso de proteção do sexo frágil enraizado na sociedade</b>	{ <i>a mulher tem que ser resPeitada tem que ser valorizada uma mulher não si bate, uma mulher tem que senPre cuidado com amor e carinho. A mulher tem que está senPre Valorizada sua b eleza que ela tem, ela não deve ser estruPada Pelos homens A mulher não Pode ser agredida</i>
<b>Expressão de juízos de valor não fundamentados</b>	{ <i>ela anda do jeito dela como ela bem entender de sua Vida, a mulher tem o seu direitos de viver, de amar e de valoriza ela se vestia do geito que ela bem quiser.</i>
<b>Repetição de informações do senso comum</b>	{ <i>elas é que fazem tudo Pra que não falte nada dentro de casa nem la fora as mulheres tem que ter seu esPaço que muitas delas não tem Por que seus comPanheiros agride, mata isso não esta certo tem que acaba A mulher não era Valorizada Pelos homens senPre griticada o que elas não tem sido resPeitada Pelos seus comPanheiros isso tem que acaba ela tem que ter seus espaço entre os homens que muitas tem Pouco, Por ter homens maxista na sociedade que vivemos, Por que ela lutava Pra ter o seu espaço em os homens. Que nós não davamos isso Pra elas.</i>

Assim, separadas em blocos as informações que José apresenta na tentativa de construção de sua argumentação, é possível

observar que o primeiro e o segundo blocos são formados, cada um, pela repetição de uma mesma ideia e, nos dois casos, essas ideias se limitam a um juízo, sem uma exposição de motivos – como se esperaria da construção de um argumento. O terceiro bloco também reúne reiteraões da imagem da mulher contraposta ao homem, na condição de vítima social deste, mas sem o desenvolvimento de uma explicação ou justificativa para este posicionamento.

Nesse texto não podemos dizer que haja incoerência entre as informações apresentadas, entretanto elas não constituem argumentos contundentes e não há entre elas progressão de modo a envolver o leitor, é como se o fio condutor da trama textual tivesse se emaranhado, como se tivesse várias alças saindo e voltando a um mesmo nó. Esse é o caso mais claro que temos da falta do que Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) chamam de força argumentativa.

Talvez esse seja o problema mais recorrente entre os textos, as informações apresentadas para compor os argumentos advêm, em sua maioria, da repetição acrítica do senso comum, ou de juízos não fundamentados dos autores, ou de fatos não referenciados, ou de generalizações da experiência particular dos sujeitos. Vejamos a seguir, a título de ilustração do que acabamos de dizer, alguns exemplos de generalizações encontradas nos diversos textos, as quais se ancoram apenas nas experiências e/ou convicções particulares dos sujeitos:

**Afirmações  
generalizantes**

*Desde as primeiras civilizações humanas, a mulher sempre foi deixada em segundo plano [...] (Alice, L03-L04)*

*[...] a maioria dos homens não evita olhar e até abordar uma mulher na rua só por ela estar com menos roupa. (Alice, L10-L12)*

*[...] na sociedade praticamente todas as mulheres usam short curto e roupa apertada [...] (Cecília, L06-L08)*

*Nenhum crime tem desculpa ou argumentação [...] (Cecília, L13)*

*[...] os homens que participaram dessa pesquisa são homens poucos instruídos não se deve esperar uma complexidade alta de noções de criminologia aplicada eles mal conhecem o assunto na maioria das vezes respondeu por responder. (Hermione, L21-24)*

*O estupro cresceu muito, normalmente ninguém faz nada, não resolve nada. (João, L09-L11)*

*As mulheres de hoje andam com as roupas muito provocante, antigamente as mulheres se dava mais valor, vistia-se com a roupa mais decente. (João, L11-L14)*

E, finalizando a exposição do cenário inicialmente encontrado na observação em campo, apresentamos o segundo texto que, juntamente com o de Gabriela, compõe o núcleo dos que mais se aproximaram do atendimento à proposta. A produção de Alice apresenta um título instigante, muito adequado ao gênero, esboça uma contextualização histórica e social do tema a ser abordado, confronta realidades culturais muito distintas nas quais a mulher é vítima das mesmas violências e traça paralelos entre os abusos sofridos pelas mulheres e outros delitos que vitimam qualquer cidadão indistintamente de gênero ou classe.

Notadamente as informações resultam de pesquisa – no modelo precário a que, posteriormente descobrimos, os sujeitos estavam acostumados – e a composição reúne não apenas vozes, mas enunciados inteiros tomados de empréstimo, o que, mesmo na ausência das devidas referências, consideramos um avanço na conscientização da natureza polifônica dos gêneros argumentativos. Vejamos a transcrição do texto:

L01 *Muito além de um objeto*  
 L02  
 L03 *Desde as primeiras civilizações humanas a mulher sempre*  
 L04 *foi deixada em segundo plano, não podendo participar*  
 L05 *ativamente da sociedade. Atualmente, mesmo depois*  
 L06 *da revolução sexual da década de 60 e da entrada*  
 L07 *no mercado de trabalho a classe feminina conti-*  
 L08 *nua a sofrer violência e preconceito.*  
 L09 *Não sei se por algum defeito genético masculino*  
 L10 *ou por falta de educação, a maioria dos homens não*  
 L11 *evita olhar e até abordar uma mulher na rua só*  
 L12 *por ela estar com menos roupa. Muitos argumentam*  
 L13 *que essas mulheres não se valorizam e se expõem como ob-*  
 L14 *jetos, pondo assim a culpa do assédio na vítima e não no*  
 L15 *agressor. Como os bancos que proíbem saques tarde da noite*  
 L16 *ou quando nos privamos de nossos celulares temendo um as-*  
 L17 *salto estamos deixando-nos governar pelo medo.*  
 L18 *Visto que vivemos em um país tropical, não há pro-*  
 L19 *blema em usar roupas curtas. No oriente médio, onde se usa*  
 L20 *burca, as taxas de estupro são altíssimas e são atribuídas ao*  
 L21 *rímel que decora os olhos, única parte do corpo a mostra. Preci-*  
 L22 *samos desenraizar da sociedade a visão da mulher que*  
 L23 *vem dos primórdios, com os haréns e suas concubinas.*  
 L24 *É necessário mostrar que esse “objeto” tem dono e*  
 L25 *educar desde a primeira infância as crianças de*  
 L26 *hoje para que não se tornem os agressores de amanhã*  
 L27 *evitando assim o terror que se instaura nas*  
 L28 *vítimas dessa barbárie.*

Texto 07 – Produção Textual Escrita 1 – Alice (ANEXO 01)

O texto de Alice nos apresenta uma linha mais complexa de raciocínio, uma competência argumentativa um tanto mais elaborada que a percebida nas produções de seus pares. Mesmo tendo ciência de que, como já dissemos antes, seu enunciado faz um *patchwork* dos discursos encontrados em sua pesquisa e os reúne sem a devida anunciação das fontes citadas, acreditamos que, visto de outro modo, o que poderia ser tratado como uma apropriação indébita ou um caso de plágio – ingênuo ou deliberado – é a sinalização que esperávamos de que algum(ns) sujeito(s) já reconhecia(m) a produção do texto argumentativo como um exercício de articulação de outras vozes, apenas mediadas pela sua própria. Assim entendemos que, em última instância, mesmo que a única contribuição dada por Alice para o texto tenha sido a de seleção, nisso houve êxito.

Ressaltamos que, naquele momento inicial da intervenção, o nosso propósito era o de entender como os sujeitos argumentavam, aqui traduzido ao traçarmos esse horizonte demarcado por preenchimentos e vazios, diante de uma expectativa prototípica, o que entendemos cabível para a construção do diagnóstico que se faz necessário no início do trabalho de compreensão e aprimoramento da competência argumentativa dos sujeitos. Sendo fieis à terminologia pertinente, estamos encerrando a exposição dos resultados da avaliação diagnóstica da competência argumentativa inicial dos alunos, o que sintetizamos nos quadros abaixo – referentes aos oito textos comentados, disponíveis integralmente nos anexos 01 a 08 –, nos quais apresentamos as características mais marcantes da primeira produção escrita de cada um dos sujeitos da investigação, com o

intuito de tentar corporificar a competência argumentativa que apresentavam individualmente no início do processo.

<b>Sujeito 01 – Alice</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Descrição do estágio de competência argumentativa encontrada</b>
Título	Criativo, instigante para o leitor, oculta o tema abordado e se revela coerente com a abordagem temática.
Tema	Boa abordagem, situando histórica e socialmente a discussão pretendida.
Tese	Implícita ao longo do texto, revelada sutilmente na conclusão.
Argumentação	Relativamente complexa, refutando possíveis argumentos contrários, recorrendo aos aspectos culturais da discussão, evitando se ater apenas ao viés moralista. Embora expostos sem a exploração e o desenvolvimento necessários, não há quebra da coerência, nem entre os argumentos, nem entre cada um deles e a tese.
Conclusão	Construída sob a forma de recomendação, concentra o posicionamento da autora, implícito até o parágrafo final.

Quadro 02 – Síntese da competência argumentativa (PTE1) – Alice

<b>Sujeito 02 – Cecília</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Descrição do estágio de competência argumentativa encontrada</b>
Título	Podemos dizer que não há exatamente uma incoerência entre o título e a enunciação construída, mas gera para o leitor uma expectativa que o texto não supre.
Tema	É apenas tangenciado. O texto de apenas doze linhas apresenta um registro bem informal da opinião da autora acerca do estupro e se constitui como uma espécie de resposta direta à provocação para a escrita.
Tese	É revelada e coerente, embora apresentada de um modo excessivamente particular.
Argumentação	Resume-se a apenas um argumento, o de que vincular a violência praticada contra as mulheres às suas roupas é uma atitude preconceituosa.
Conclusão	Reitera a tese de forma resumitiva.

Quadro 03 – Síntese da competência argumentativa (PTE1) – Cecília



<b>Sujeito 03 – Gabriela</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Descrição do estágio de competência argumentativa encontrada</b>
Título	O título não é instigante, não opera com a curiosidade do leitor, prenuncia o texto de forma clara, objetiva e coerente.
Tema	Boa abordagem, contextualizando o recorte pretendido da violência contra a mulher, sob o olhar dos direitos e das garantias individuais.
Tese	Apresentada no primeiro parágrafo por via de uma pergunta de teor argumentativo interessante.
Argumentação	Argumentos colocados numa boa coerência entre si e para com a tese, apresentando diferentes aspectos do eixo temático focalizado, numa relação de progressão mesmo sem muito desenvolvimento de cada um.
Conclusão	Reformula e reafirma a tese.

Quadro 04 – Síntese da competência argumentativa (PTE1) – Gabriela

<b>Sujeito 04 – Hermione</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Descrição do estágio de competência argumentativa encontrada</b>
Título	Bastante criativo e instigante para o leitor, contudo acaba por ser incoerente com a abordagem temática, apontando para uma direção a que o texto não chega.
Tema	A abordagem é superficial, o desenvolvimento do texto ocorre muito mais pelas várias exposições de juízos de valor, por meio dos quais a autora se permite ser bastante contundente, assumindo um discurso nada modalizado.
Tese	A apresentação é bastante confusa, em três passagens do texto a estudante anuncia posições que poderiam ser a tese a defender, entretanto nessas três passagens há contradições, o que deixa o leitor inseguro quanto à ideia efetivamente defendida.
Argumentação	É tão confusa quanto a anúncio da tese, pois, em defesa dessas afirmações passíveis de serem lidas como tese, Hermione traz apenas impressões pessoais afirmadas como se fossem fatos de conhecimento público ou questionamentos lançados como recursos retóricos de sustentação muito frágil. Contudo é notória a presença da essência argumentativa no texto, a assunção corajosa de posições, a defesa obstinada delas. A falta mais

	sensível é de um discurso mais modalizado e da abertura à polifonia típica do gênero.
Conclusão	Não há uma relação coesiva clara com o cotexto, apenas a afirmação de um juízo particular. Entretanto, esse juízo é amparado por duas afirmações óbvias que, trazidas a título de lembrete, tornam-se tão contundentes quanto as demais apresentadas no restante do texto e se alinham à perspectiva construída por Hermione de banalizar qualquer controvérsia.

Quadro 05 – Síntese da competência argumentativa (PTE1) – Hermione

Sujeito 05 – Ingrid	
Indicadores	Descrição do estágio de competência argumentativa encontrada
Título	Não consegue se desvincular da orientação de produção, é praticamente uma repetição não literal do tema escolhido, mas já demarca com clareza a posição assumida pela autora. Não chega a ser instigante para o leitor, mas é diretivo, funcional.
Tema	A abordagem está limitada quase somente a impressões pessoais da autora, sem uma exposição que situe para o leitor o que se pretende discutir. A interlocução é feita como se o leitor tivesse feito uma pergunta à qual Ingrid responde, comprometendo a autonomia do texto e fazendo com que ele só ganhe sentido juntamente com a orientação de produção que o motivou. No entanto, há uma tentativa clara de contextualização histórica da mulher na sociedade.
Tese	Implícita ao longo do texto, revelada sutilmente apenas na conclusão e, mesmo assim, concentra apenas a opinião pessoal da autora.
Argumentação	Predominantemente vinculada ao viés moralista, a defesa da opinião se limita a reiterações de um mesmo argumento, não havendo, portanto, nem contradição, nem progressão textual.
Conclusão	Resume o posicionamento da autora, limitado a um juízo de valor.

Quadro 06 – Síntese da competência argumentativa (PTE1) – Ingrid

<b>Sujeito 06 – João</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Descrição do estágio de competência argumentativa encontrada</b>
<b>Título</b>	Parece pretender uma aparente neutralidade e, talvez com esse intuito – consciente ou não – o autor não ousa descaracterizar muito a simples reprodução do tema proposto. Há apenas um pequeno deslocamento semântico que levaria a crer, num primeiro momento, estar apontando o direcionamento da abordagem temática encontrada no texto, mas não se confirma.
<b>Tema</b>	A abordagem temática tem como marca mais evidente a busca por uma modalização que não gere compromisso com qualquer posicionamento. João parece buscar uma confortável neutralidade para acomodar sua fala, ou estaria tão indeciso quanto à posição que teria de assumir que acaba por efetivamente não fazê-lo. Fica claro que não é uma estratégia de afirmação ou refutação parcial de uma tese; é antes a revelação de uma insegurança diante do tema.
<b>Tese</b>	A tese levantada se situa no ponto mais sensível da discussão, mas também não se esclarece, contrapõe vítima e agressor, parecendo imputar aos dois partes iguais numa relação de culpa.
<b>Argumentação</b>	A base da argumentação construída é o senso comum, ideias clichêizadas alternadas com dados estatísticos de fontes não reveladas.
<b>Conclusão</b>	É afirmativa e totalizadora, como se o resumo de tudo o que fora dito até aquele ponto do texto fosse uma irrefutável verdade.

Quadro 07 – Síntese da competência argumentativa (PTE1) – João

<b>Sujeito 07 – José</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Descrição do estágio de competência argumentativa encontrada</b>
Título	Limitado à reprodução literal do tema proposto.
Tema	A abordagem temática está inteiramente reduzida à emissão e reiteração de juízos de valor, impressões pessoais, e afirmações do senso comum baseadas numa visão generalizada do tema.
Tese	A tese se limita à revelação do posicionamento do autor acerca do tema, numa perspectiva demasiadamente ampla, mas é afirmativa e inteiramente clara.
Argumentação	Não há uma estratégia de argumentação visível, o texto é uma sequência de reiterações sem qualquer progressão.
Conclusão	Não há.

Quadro 08 – Síntese da competência argumentativa (PTE1) – José

<b>Sujeito 08 – Yasmim</b>	
<b>Indicadores</b>	<b>Descrição do estágio de competência argumentativa encontrada</b>
Título	Bastante criativo e instigante para o leitor, mas absolutamente desconectado do texto, sem qualquer coerência.
Tema	Há uma redução do tema apenas ao fato central do texto motivador da produção, restringe-se a escrita a uma síntese comentada deste fato. Não é desenvolvido o tema proposto, não é assumida qualquer posição, nem se argumenta em favor dela.
Tese	Não há uma tese clara, nem explícita, nem implícita.
Argumentação	Não há uma estratégia de argumentação visível, o texto resume-se a uma exposição comentada da síntese de um fato.
Conclusão	Não há.

Quadro 09 – Síntese da competência argumentativa (PTE1) – Yasmim

Ao final dessa síntese e da análise da PTE1, reiteramos a nossa consciência de que estamos lidando com um valor abstrato e de que tentamos construir tão somente uma representação da

competência argumentativa dos sujeitos, observada nessa primeira produção textual escrita que acompanhamos, para que nos auxilie na compreensão do processo de aprimoramento dessa competência, constituído ao longo do nosso trabalho em campo. Reiteramos, por conseguinte, a nossa consciência das limitações desta representação criada – pela própria natureza do que é ser representativo –, o que nos impõe a atenção de ir, a cada passo, tentando reduzir possíveis lacunas nas descrições e/ou nas análises apresentadas.

## Guardam-se as canetas – hora de debater

Encerrada a etapa diagnóstica, a intervenção acadêmica seguiu seu fluxo e o trabalho pedagógico também. Na dinâmica adotada, após a Produção Textual Escrita 1, o processo de ressignificação das práticas argumentativas do alunos tem sequência por uma fase de trabalho na modalidade oral. Formam-se grupos, escolhem-se conjuntamente temas que são sorteados para cada par de grupos que realizam debates-regrados sobre eles. Também são definidos por sorteio os posicionamentos de cada um dos grupos envolvidos em cada debate. Essa fase das atividades é composta por uma sequência de aulas expositivas e dialogadas e por um ciclo de pesquisas orientadas cujos resultados são apresentados ao professor em sessões de atendimento agendado por ele a cada grupo.

Nessas sessões de atendimento aos grupos, são discutidas estratégias argumentativas, tipos de argumentos, características dos gêneros em estudo – como a elaboração de perguntas para um debate. São também verificados pelo professor o “rendimento” das pesquisas e a necessidade de acréscimo de fontes, mediante a força dos argumentos já construídos pelos grupos.

Só após essa fase preparatória – bastante proveitosa – são realizados os debates, sendo um tema debatido por dois grupos a cada encontro que concentre dois horários seguidos de aula, com abertura para participação dos demais estudantes, dentro de uma dinâmica de gestão de tempos e turnos de fala acordada entre o mediador (que pode ser o próprio professor ou um estudante) e a turma. O construto argumentativo desses debates subsidia a Produção Textual Escrita 2, a qual deve configurar-se no gênero escolhido e discutido ao longo da fase de preparação, no caso aqui exposto o artigo de opinião.

A Produção Textual Escrita 2 fornecerá indícios para serem juntados aos obtidos da Produção Textual Escrita 1, subsidiando uma análise comparativa capaz de revelar um quadro evolutivo da competência argumentativa demonstrada pelos sujeitos observados. Abaixo expomos os resultados dessa segunda produção escrita.

## A Produção Textual Escrita 2 – uma avaliação formativa

A segunda produção textual havia sido originalmente programada para que os sujeitos, agrupados em duplas, escrevessem juntos uma versão preliminar de um artigo de opinião, entregassem ao professor para uma avaliação prévia e devolução acompanhada de apontamentos para que procedessem às devidas melhorias – caso fosse necessário –, reescrevessem e entregassem uma versão definitiva para avaliação final. Também estava previsto no planejamento da intervenção que os integrantes dos grupos envolvidos em um determinado debate escreveriam seus artigos de opinião obrigatoriamente sobre o tema debatido por outros dois grupos. No entanto, em razão da sequência de imprevistos que tivemos de administrar e que impuseram alterações no cronograma, e da averiguação do que funcionava ou não na condução do trabalho com a turma, o planejamento original foi alterado, optando-se por uma dinâmica de produção a que denominamos escrita assistida.

É imprescindível, tanto ao professor que conduz uma sequência didática, quanto ao pesquisador no gerenciamento de uma pesquisa acadêmica, a perspicácia e a flexibilidade para fazer os



ajustes que a cena enunciativa lhe sinaliza, sob pena de, por apego excessivo ao plano não conseguir cumprir seu intento. A fase preparatória das produções argumentativas nos mostrou, por exemplo, que enviar os alunos para casa com uma orientação e um prazo de retorno sempre dava menos resultados do que acompanhar o processo de produção na escola.

Descobrimos também nessa fase que os sujeitos eram muito inexperientes na realização de pesquisas, logo seria um complicador solicitar que escrevessem sobre um tema que não haviam se dedicado a pesquisar para debater, pois àquela altura, com o curto prazo de que dispúnhamos para o término da intervenção, às vésperas de um recesso escolar estendido pela coincidência com uma edição da Copa do Mundo FIFA 2014, eles certamente não investiriam tempo numa nova pesquisa, nem teriam pesquisado previamente, por estarem envolvidos com seus debates, tampouco produziram textos qualificados com base apenas em suas anotações sobre os debates que presenciaram do auditório.

Quando foi criado o cronograma, não era possível prever tantos complicadores peculiares ao campo e em nome do êxito da atividade foi preciso rever seu formato, experiência que também é bastante formativa ao pesquisador que se propõe às pesquisas de campo, sobretudo àquelas de natureza qualitativa e, mais particularmente ainda, àquelas em que o pesquisador constrói seus dados por via de observação que seja em alguma medida participante.

Assim, já que o escalonamento das produções previsto no cronograma não havia mesmo se concretizado, a obrigatoriedade da vinculação temática definida também não fazia mais sentido, por isso foi facultado aos sujeitos escolher, dentre os três temas abordados nos debates regrados dos quais participaram (na condição de debatedores ou de auditório) sobre qual queriam escrever – admitindo inclusive que escrevessem sobre o tema debatido pelo seu próprio grupo, o que metade dos sujeitos principais resolveu fazer – e a produção foi agendada para ser realizada em sala de aula, com acesso livre a qualquer fonte de informação de que dispusessem sobre o tema.

A escrita continuou sendo feita em duplas, mas em vez de escreverem uma versão preliminar para ser avaliada pelo professor e devolvida posteriormente para reescrita, as duplas escreveram rascunhos dos textos a partir dos quais o professor foi sugerindo alterações e fornecendo orientações de melhorias que iam sendo implementadas em seguida pelos aprendizes, constituindo novas versões da produção. Essas versões modificadas já eram novamente apresentadas para revisão ao professor na própria sala de aula, sendo esses ciclos produtivos repetidos quantas vezes se tornasse necessário, segundo um entendimento agenciado entre a dupla de escritores e o professor.

Esse processo de escrita assistida durou três encontros sucessivos e tornou-se bastante produtivo, porque alargava a margem de discussão dos textos na direção em que as dúvidas de cada dupla se

apresentavam – fossem relativas ao gênero, ou à sequência argumentativa, ou de ordem semântica, ou sintática – e oportunizava aos alunos a reversão dos problemas ainda em andamento, evitando a sensação de insucesso perante um *feedback* negativo advindo da avaliação do produto texto já acabado, após todo o empenho da escrita.

## Orientação, produção e avaliação – as três fases da vida de um texto

A orientação fornecida para a realização da PTE2 (ANEXO 09) foi elaborada com o objetivo de assegurar as condições necessárias para subsidiar a escrita dos sujeitos, deixando-os conscientes de como seus textos deveriam ser compostos e de como seriam avaliados, fornecendo-lhes uma cena enunciativa motivadora, buscando eliminar/reduzir as fontes de insucessos previamente dedutíveis: falta de clareza na construção dos enunciados motivadores das produções textuais, falta de “intimidade” dos alunos com os gêneros solicitados ou mesmo com a modalidade escrita da expressão verbal, falta de motivação pela natureza do tema proposto ou uma construção pouco eficiente dos conceitos subsidiários à produção.

Como caminhos para evitar essa desmotivação na produção textual escrita em sala de aula, deve-se possibilitar que os temas discutidos resultem de escolha dos próprios sujeitos – o que fizemos permitindo que, ainda dentre os três temas eleitos pela turma, cada dupla pudesse escolher o que melhor lhe conviesse e pudesse escolher também o posicionamento adotado perante o tema; deve-se construir junto com eles os conceitos subsidiários da forma mais

eficiente possível, respeitando as limitações de tempo e de conhecimentos prévios demonstrados; deve-se tentar fazer com que os alunos se familiarizem com o gênero a produzir por meio de leitura e análise minuciosa de outros textos filiados ao mesmo gênero.

É necessário ainda fornecer um enunciado claro o suficiente para não gerar entraves à compreensão da tarefa proposta e alinhado ao propósito pedagógico pretendido para a atividade. No caso do enunciado fornecido para orientar a produção por parte dos sujeitos, por ocasião da pesquisa que subsidia esta análise, é importante reiterar sempre que o objeto de estudo era o aprimoramento da competência argumentativa demonstrada por eles, o que se relaciona diretamente com a macroestrutura argumentativa, não com qualquer dos gêneros eleitos para as produções apenas por necessidade de concretizar indicadores dessa competência.

Abaixo se encontra reproduzida a orientação fornecida aos alunos por ocasião da PTE2.

### PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Hoje dando uma passeada pela internet descobrimos um blog chamado “*Papo cabeça*”. Esse blog foi criado e é mantido por um professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio em uma escola pública de Natal, numa tentativa de se aproximar de seus alunos e estimulá-los a escrever. O blog tem como **público-alvo estudantes de Ensino Médio, seus familiares e outros professores**. Nele são compartilhados exclusivamente **artigos de opinião** produzidos por estudantes de Ensino Médio (de qualquer escola do Brasil), tratando de temas de seu interesse e que estejam em ampla discussão na sociedade.

A cada mês, o criador do blog seleciona dois ou três temas, divulga e abre espaço para publicar no blog artigos de opinião de quem se interesse pela discussão dos temas selecionados. Os artigos podem ser enviados, durante os primeiros dez dias de cada mês, para um e-mail disponível na página, são revisados pelo professor e publicados no blog em seguida, desde que atendam a algumas regras básicas, informadas na página.

O escritor, além de ter o seu texto compartilhado com milhares de outros jovens que poderão deixar comentários opinativos sobre ele, recebe em seu e-mail privado o seu texto com as observações e orientações do professor que mantém o blog, acompanhado de uma nota que varia de 5 a 10 pontos, atribuída seguindo os mesmos critérios de avaliação utilizados na correção do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), como forma de incentivo ao aprimoramento de sua escrita.

Como achamos a proposta muito interessante, resolvemos convidar vocês a participar. Para isso, vocês deverão escrever um **artigo de opinião**, seguindo as orientações abaixo.

1 – Temas do mês (você deve escolher um):

- a) Redução da maioria penal.
- b) Reserva de 20% das vagas em vestibulares e concursos públicos para negros e pardos.
- c) União civil e adoção por casais homoafetivos.

2 – O texto deve ser produzido ocupando entre 30 e 60 linhas (excluindo-se o título e as assinaturas) e apresentar:

- a) um **título** que estimule a curiosidade do leitor;
- b) uma **tese** clara (aquela opinião que você estará defendendo);
- c) pelo menos **três argumentos** que ajudem a sustentar a sua tese;
- d) uma **conclusão** (que pode ser afirmativa, negativa ou interrogativa);
- e) uma linguagem adequada ao veículo em que será divulgado e ao seu público-alvo; e
- f) assinatura dos autores ao final.

3 – Você deve cuidar para que o seu texto:

- a) não tenha conflito entre a tese defendida e os argumentos apresentados;

- b) não sustente sua tese apenas em sua própria opinião, mas em dados, fatos de conhecimento público, opiniões de autoridades, estatísticas...
- c) não tenha menos de cinco parágrafos;
- d) revele uma opinião estabelecida em consenso pelos dois autores;
- e) revele um bom uso da língua portuguesa, com a ortografia e a coerência adequadas para um texto que estará visível mundialmente.

Com tudo esclarecido, é botar a mente e a caneta para trabalhar!

Texto 08 – Orientação para a Produção Textual Escrita 2 (ANEXO 09).

Embora não possamos exibir uma comparação direta entre a orientação que os alunos receberam por ocasião da PTE1 e esta transcrita acima, fornecida para a PTE2 – uma vez que daquela não houve registro –, recorrendo às nossas anotações, o que encontramos foi que a orientação dada, pela professora efetiva da turma, compreendia apenas a proposição do tema e do gênero (artigo de opinião), sem a caracterização dele, sem qualquer direcionamento acerca da macroestrutura argumentativa, sem a vinculação a uma cena enunciativa e sem a exposição do que seria avaliado no texto produzido. Na orientação que fornecemos para a PTE2 tentamos subsidiar os sujeitos de todas essas condições, indispensáveis para uma escrita proficiente. Tentamos constituir uma cena enunciativa verossímil que fosse estimulante aos sujeitos, rememorar quais as características esperadas para o texto que produziram e informar claramente que problemas deveriam ser evitados.

Para não cometermos nenhuma injustiça contra a professora, precisamos lembrar que previamente à realização da PTE1 tínhamos acordado que ela não faria nenhuma explanação sobre o gênero artigo de opinião, nem sobre a sequência textual argumentativa para os sujeitos antes daquela primeira produção, sob pena de comprometer a função a ela atribuída, qual fosse, a de sondar os conhecimentos prévios que os sujeitos traziam consigo sobre argumentação, a competência argumentativa que detinham, antes da intervenção que realizamos. Contudo, pelo mesmo senso de justiça, precisamos ressaltar que esta foi a única restrição acordada, as demais características da orientação foram do arbítrio dela – como a de ter sido feita apenas oralmente, sem um registro que os alunos pudessem ter consigo no momento de empreender a escrita, ao qual pudessem recorrer em caso de dúvidas; bem como a opção por não apresentar uma cena enunciativa.

E se não podemos comparar diretamente as orientações fornecidas às duas produções escritas realizadas pelos sujeitos, com as produções o faremos, não apresentaremos análises baseadas apenas em comparações diretas entre as duas produções feitas por cada um dos sujeitos principais, porque, detidos em compararmos diretamente um produto texto com o outro, poderíamos de algum modo obscurecer a importância do processo que liga os dois e que tem neles início e fim – a própria intervenção. Também é preciso cautela ao comparar uma produção textual escrita individualmente a outra escrita



conjuntamente, o que dificulta a atribuição de características encontradas no texto especificamente a um ou outro dos dois autores, mas se torna possível diante do fato de termos assistido sua produção, interagindo com cada dupla no decurso dela.

Assim, procedemos às análises dos textos resultantes da PTE2 estabelecendo comparações pontuais com os resultantes da PTE1 e sempre considerando o processo que trouxe cada sujeito da competência apresentada no primeiro até a que encontramos no segundo. Organizaremos, então, a exposição de nossas análises por sujeitos, trazendo elementos da PTE1 e da PTE2 de cada um, naquilo que for mais relevante.

## Textos – processo e produtos

Começamos pelos textos de Alice e, seguindo a dinâmica proposta na exposição da PTE1, começamos pela relação estabelecida entre o título e corpo do texto. Tal qual ocorreu com a PTE1, na segunda produção textual Alice e Telma atribuíram a seu texto um título coerente e instigante para o leitor.

L03 *Cotas raciais: por que não?*

L04

L05 *Há alguns anos surgiu um tema que vem gerando*

L06 *discussões que mobilizam a população em lados*

L07 *opostos: A reserva de vagas para negros e pardos em uni-*

L08 *versidades e concursos públicos. Diante do tema, temos*

L09 *que tomar um partido para não ficarmos alheios na*

L10 *sociedade, pois um país com uma numerosa população negra*

L11 *não há condições de estabelecer o critério de cotas raciais. Sendo to-*

L12 *dos igualmente capazes de lutar por seus direitos e almejar uma*

L13 *melhor condição de vida não há razões para privilegiar um deter-*

L14 *minado grupo.*

L15 *Em pesquisa realizada com um grupo de cem alunos do ensino*

L16 *fundamental e médio de uma escola pública de nossa cidade che-*

L17 *gamos a uma porcentagem de 66% de reprovação à lei. For-*

L18 *mado em maioria de alunos negros, o grupo viu a proposta*

L19 *como forma de preconceito, despertando sentimento de inferio-*

L20 *ridade e incapacidade.*

L21 *A própria constituição brasileira declara que todos os cida-*

L22 *dãos devem ter direitos iguais. Vemos na lei um modo de*

L23 *afrontar à Carta Magna nacional, desrespeitando o princípio*

L24 *da igualdade.*

L25 *Há ainda a se considerar o fato de que o governo já*  
 L26 *tem o projeto de cotas sociais, que engloba alunos de*  
 L27 *baixa renda, independente de sua raça.*  
 L28 *A chave para o problema educacional não está na re-*  
 L29 *serva de vagas em universidades e sim no investimento na*  
 L30 *educação básica, que prepara o aluno para o ensino superior.*  
 L31 *Diante das razões acima apresentadas procuramos dei-*  
 L32 *xar clara a motivação para a posição contrária as*  
 L33 *cotas. Surgem então as seguintes questões: Os negros são menos*  
 L34 *capazes que o restante da população? Como uma lei com*  
 L35 *tamanha rejeição por parte da população*  
 L36 *conseguiu ser aprovada?*

Texto 09 – Produção Textual Escrita 2 – Alice e Telma (ANEXO 10)

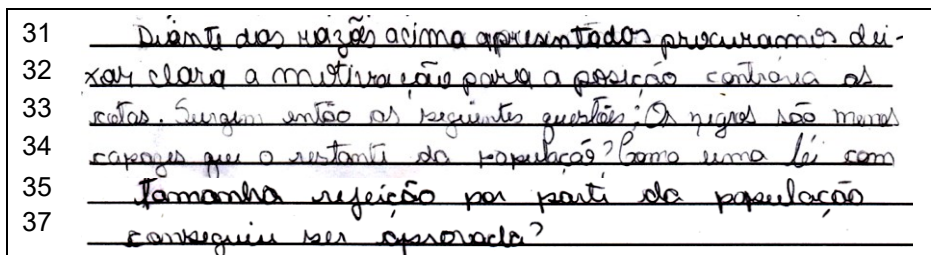
Na primeira produção, que teve como tema a violência contra a mulher, o título *Muito além de um objeto* se relacionava diretamente com a perspectiva de abordagem temática feita, a qual tinha como eixo central a forma desrespeitosa como, segundo a autora, as mulheres têm sido tratadas pelos homens ao longo da história de nossa sociedade. No segundo texto, a coerência entre título e texto se manteve e a competência de instigar a curiosidade do leitor se ampliou. Com o título *Cotas raciais: por que não?* Alice e Telma não só despertam a curiosidade do leitor pela carga informativa do texto, como também a respeito de que posição defenderiam, uma vez que a opção por uma estrutura frasal interrogativa finalizada com um advérbio de negação gera um suspense que até poderia ser desfeito no plano da oralidade, pela entonação, mas na modalidade escrita impõe o recurso ao cotexto para se desfazer.

Essa estrutura frasal acomodaria bem qualquer posicionamento da autora que propositadamente não o revela no título, porém esse suspense não aparenta indefinição perante o tema, ao contrário, transparece para o leitor que ele é a porta para um posicionamento claro e, talvez, contundente, o que se confirma no texto. O dispositivo, bastante sofisticado e muito valorizado para o gênero, entendemos como um indício de significativo aprimoramento da competência argumentativa de Alice, ao qual juntaremos outros revelados no corpo do texto.

Conforme se pode ver, a tese transcrita acima (L 11-14) foi apresentada de forma clara e concisa, por meio de uma oração afirmativa que encerra o primeiro parágrafo do texto após uma contextualização do tema, o que atende plenamente à recomendação feita na proposta de produção. Na mesma orientação, também foi solicitada a apresentação de pelo menos três argumentos que dessem suporte à tese defendida. A respeito deles, consideramos que foram apresentados quatro: 1 – a rejeição da população à lei, inclusive da população negra; 2 – o caráter dito inconstitucional da lei; 3 – o fato de o mesmo benefício já ser concedido ao mesmo grupo por meio de outra lei pré-existente; 4 – o problema da distribuição de vagas no ensino superior seria resolvido com mais eficácia com investimentos na escola pública de ensino básico. Dentre os argumentos apresentados, o segundo é particularmente frágil e os demais também mereciam mais aprofundamento na discussão, no entanto o conjunto

por eles formado é bastante superior ao encontrado na PTE1 de Alice (ANEXO 01).

As demais recomendações também foram cumpridas a contento. Alice e Telma construíram uma conclusão clara, que retoma a tese e também a “tônica” impressa no título:



Excerto 02 – Conclusão da Produção Textual Escrita 2 – Alice e Telma (ANEXO 10)

Mais que isso, o parágrafo conclusivo lança ao leitor interrogações que o posicionam perante o tema sob uma ótica que quase lhe impõe a concordância.

Ao longo do texto, não são encontrados desvios significativos de ortografia, mantendo-se um registro de linguagem adequado ao público-alvo e ao meio em que circularia. E tendo em vista que na PTE1, dentre todos os oito sujeitos, Alice foi quem mais se aproximou do atendimento à proposta – considerando os problemas possivelmente advindos da inconsistência da orientação fornecida – os avanços percebidos no comparativo com sua segunda produção, revelam-se por vezes em nuances, o que não os torna menos significativos, apenas mais sutis.

Finalizando a análise do texto de Alice e Telma, algo chamou muito a atenção acerca da escolha do tema: as alunas, que por ocasião do debate realizado em sala tinham defendido, com competência, posicionamento favorável à reserva de vagas para negros e pardos em concursos públicos e vestibulares, optaram por escrever seu artigo noutra perspectiva, assumindo e defendendo com igual competência um posicionamento contrário ao mesmo tema.

Mudança temática ainda mais radical fizeram Jana e João, Yasmim e Yume que resolveram escrever sobre tema distinto daquele que haviam debatido. No debate de que tomou parte, Jana estava inscrita no grupo contrário à redução da maioridade penal e João havia participado do debate acerca da reserva de vagas para negros e pardos em concursos públicos e vestibulares; Yasmim e Yume compuseram o grupo favorável à redução da maioridade penal, mas na PTE2 todos resolveram argumentar a respeito da união civil e da adoção de crianças por casais homoafetivos, a dupla de Yasmim assumindo um posicionamento favorável ao tema, enquanto a de João foi contrária.

Também coincidente foi a estrutura frasal que os dois grupos escolheram para os títulos que atribuíram a seus textos: ambos optaram por frases interrogativas. Entretanto, Jana e João construíram uma interrogação semanticamente muito semelhante àquela empregada por Alice, dotada de uma aparente neutralidade, provocativa à curiosidade do leitor – *Aceitar ou não aceitar?*; já Yasmim e Yume inauguraram o seu texto com uma pergunta bastante

direta, revelando claramente o posicionamento a ser defendido, como a propor um diálogo com o leitor – *Porque tanto preconceito por casais homoafetivos?*

Quanto à macroestrutura, por essas análises pudemos responder a uma das perguntas de partida que deram origem à investigação, comprovando que a eficiência da orientação interfere diretamente no texto produzido a partir dela. Na PTE1, tanto João quanto Yasmim haviam composto seus textos em blocos únicos, já na segunda produção, ambos escreveram textos paragrafados. Naturalmente, em ambos os casos, houve problemas significativos com a paragrafação, tanto da ordem sintática quanto da semântica, mas nada que menospreze o salto dado entre a tentativa de produzir um artigo de opinião em bloco único e a produção de um artigo de opinião em cinco parágrafos, por exemplo.

L01	<i>Aceitar ou não aceitar?</i>
L02	
L03	
L04	<i>Visto nos fatos atualmente, o casamento homo-</i>
L05	<i>afetivo está multiplicando cada vez mais na nossa</i>
L06	<i>população, é causado pelo um “casal” masculino</i>
L07	<i>querendo gerar uma família comum como um</i>
L08	<i>homem e uma mulher, mas de uma maneira</i>
L09	<i>destrutural para a sociedade, nada contra, mais</i>
L10	<i>sim falta de educação.</i>
L11	<i>As pessoas querem ser modernas, e claro,</i>
L12	<i>ninguém saberá que nossa sociedade vai ser toma-</i>
L13	<i>da pelos homossexuais, vai no pensamento de cada</i>
L14	<i>um, porque a sociedade gosta de se atualizar nos</i>
L15	<i>acontecimentos surgidos, e vão querer ter experien-</i>
L16	<i>cia a este caso.</i>

L17 *Porém, basta lembrar que o que você faz*  
 L18 *é de especialidade sua e não dos outros geralmen-*  
 L19 *te pessoas tem consciência do que você está fazen-*  
 L20 *do e não se toca nos erros. Não só no brasil co-*  
 L21 *mo em alguns países é favorável o estado civil ho-*  
 L22 *moafetivo.*  
 L23 *Desde 2001, dezesseis países permite que*  
 L24 *pessoas do mesmo sexo se casem em todo seu ter-*  
 L25 *ritório, como nossa presidenta Dilma Rouseff fez*  
 L26 *questão de publicar mundialmente em sites e te-*  
 L27 *levisões que concorda com o casamento homoafetivo.*  
 L28 *Eu não apoio isso, como igrejas e papas*  
 L29 *não apoiam, nossa sociedade está crescendo mas*  
 L30 *não para isso, então devemos ensinar nossos*  
 L31 *filhos futuramente que é certo ou errado que os*  
 L32 *homossexuais não colaborem, porque se não, o que*  
 L33 *vai ser de nós futuramente?*

Texto 10 – Produção Textual Escrita 2 – Jana e João  
 (ANEXO 13)

O texto de João foi constituído em cinco blocos, pretendendo atender à orientação dada, houve encadeamento coesivo entre alguns, mas os problemas de ordenação e desenvolvimento das ideias apresentadas em cada parágrafo foram muito sérios, como podemos ver no segundo parágrafo (L 11-16). João traz como ideia central do parágrafo uma construção bastante confusa na qual ele afirma que não há como saber se “a nossa sociedade vai ser tomada pelos homossexuais”, mas condiciona essa possibilidade ao desejo de “modernidade”, em nome do qual, segundo ele, as pessoas “vão querer ter experiência a este caso”. Para além da ruptura de coerência com o tema escolhido – o qual na verdade não é abordado em nenhum dos argumentos – há um problema interno aos parágrafos em seu



desenvolvimento, neste João afirma não ter como precisar um resultado social, mas o condiciona exclusivamente a uma preferência comportamental que ele atribui a todas as pessoas.

O texto de Yasmim também revela uma paragrafação confusa no “corte” dos blocos e na composição interna deles, por vezes limitada à apresentação de uma ideia nuclear que não é desenvolvida.

L01 *Porque tanto preconceito por casais homoafetivos?*

L02

L03

L04 *O Casamento e a adoção entre pessoas do mesmo Sexo, é*

L05 *um tema o qual vale a pena discutido. Eu Sou a favor*

L06 *da Adoção e a união homoafetiva.*

L07 *O que vale é a felicidade do Casal homoafetivo, Nesse mu-*

L08 *undo existem pessoas que não são a favor dos homoafetivos*

L09 *e querem que O Restante da humanidade sejam Contrários, que*

L10 *Fecham os olhos e viram as Costas para a felicidade, o*

L11 *que muitos querem é ser feliz vivendo a vida dos Outros, que-*

L12 *rem que as pessoas vivam as <sup>suas</sup> vidas, mais do jeito que*

L13 *eles se sintam bem.*

L14 *Sobre a adoção, não vejo Problema algum eles adotam*

L15 *uma criança, Por que se eles querem uma criança, vão saber*

L16 *[lidar] com a situação, Que Situação? De explicar para a crian-*

L17 *ça o motivo dos pais serem do mesmo sexo.*

L18 *Se uma casal (homem e Mulher) pode casar, ter filhos, Ado-*

L19 *tar filhos, um casal do mesmo Sexo, Pode fazer as mesmas Coisas*

L20 *casar , Adotar filhos, Porque se num Casal um dos dois, não po-*

L21 *de ter filhos, e resolvem adotar uma criança, assim os Gays*

L22 *também podem fazer*

Texto 11 – Produção Textual Escrita 2 – Yasmim e Yume  
(ANEXO 15)

No texto acima transcrito, o segundo e o terceiro blocos deveriam formar um único parágrafo, por se tratar do desenvolvimento de uma única ideia central: *“Se um casal (homem e Mulher) pode Casar, ter filhos, Adotar filhos, um casal do mesmo Sexo, Pode fazer as mesmas Coisas...”* (L 18-19).

Em relação à estrutura lógico-argumentativa, os textos de Jana e João e de Yasmim e Yume também mostraram alguma evolução, contudo não houve uma “cura milagrosa” dos problemas encontrados nas suas PTE1 (ANEXOS 06 e 08). Ambos ainda apresentaram posicionamentos particulares como teses e nenhum dos dois conseguiu constituir argumentos objetivos em favor dos posicionamentos assumidos, mantendo os textos apenas no plano opinativo como havia acontecido na produção anterior. Vejamos a seguir o parágrafo de encerramento do texto de João em que ele expõe o que seria a sua tese.

28                   Ele não aceita isso, como igreja e papais  
29                   não aceitam, nessa sociedade está dizendo mas  
30                   não para isso, então devemos ensinar nossos  
31                   filhos futuramente que é certo ou errado que os  
32                   homossexuais não educarem, porque se não, o que  
33                   vai ser de nós futuramente?

Excerto 03 – Último parágrafo da Produção Textual Escrita 2 – Jana e João (ANEXO 13)

No primeiro parágrafo, o sujeito já havia sinalizado o seu posicionamento de modo mais sutil e mais confuso, neste último ele o afirma claramente e o ampara numa autoridade advinda do discurso que ele atribui a entes religiosos (igrejas e papas), extrapolando o horizonte jurídico da discussão. Nesse aspecto da delimitação temática, o texto de Jana e João também se mostra bastante confuso, não fica claro para o leitor se a discussão levantada versa sobre os instrumentos civis que subsidiam o tema proposto na orientação à produção, ou se o autor quer de fato discutir o direito de dois indivíduos congêneres estabelecerem uma relação conjugal.

No texto de Yasmim e Yume o posicionamento é anunciado numa afirmativa simples que encerra o primeiro bloco: “*Eu sou a favor da Adoção e a união homoafetiva*” (ANEXO 15, L 5-6). E o enunciado que segue também não excede o patamar opinativo, não são trazidos argumentos objetivamente construídos. O que mais se aproxima disso é uma referência implícita ao princípio constitucional da igualdade, precariamente aludido no texto 11 (ANEXO 15, L 18-22), quando as autoras afirmam que os mesmos direitos concedidos aos casais heteroafetivos também devem ser gozados pelos casais formados por indivíduos do mesmo gênero.

Ainda no grupo dos que ficaram apenas no âmbito opinativo na primeira produção textual escrita, passaremos ao sujeito José, que desde lá tinha problemas com o título. Na PTE1 (ANEXO 07), José atribuiu como título a seu texto apenas a repetição do tema,

na PTE2 (ANEXO 14), portanto, não podemos ignorar como evolução a busca do aluno e de seu par, Lucas, por uma solução mais criativa: *Os problemas que convivemos*. Desconsiderando o emprego inadequado do pronome e a excessiva vagueza semântica da frase, é possível chegar ao caminho de elaboração de José e Lucas, tentando fugir do óbvio ao tratar da redução da maioria penal. Entretanto, como nos casos de Jana e João e de Yasmim e Yume, também não houve milagres, nem no título, nem na composição textual.

O texto de José e Lucas não apresenta um panorama que delimite a discussão pretendida, já começa com um posicionamento dado como em resposta a uma pergunta que lhe tivesse sido feita, como se o leitor surpreendesse um diálogo pela metade: *“A redução da maioria não diminuiria a violência, se essa lei for aprovada, Quais seriam os benefícios?”* (ANEXO 14, L 4-6). Porém num apanhado geral houve um grande avanço da competência argumentativa de José entre a primeira e a segunda produção textual escrita.

Se na PTE1 não conseguiu exceder o âmbito da opinião própria e do senso comum, na PTE2, mesmo que o tenham feito de forma ainda embaralhada, José e Lucas trouxeram argumentos em favor de sua tese e conseguiram encontrar um “tom” argumentativo. Na sequência do trecho exposto anteriormente, os alunos continuam a proposta que empreenderam – de um aparente diálogo com o leitor – e o que poderia se tornar um grande problema vira solução, pois em

resposta à própria pergunta, eles fazem uma ironia, apresentando como benefício resultante da aprovação da lei que discutem, um imbróglio em que estão envolvidos diversos entes da administração pública, cujas implicações atingem atualmente toda a sociedade e que parece estar muito longe de encontrar resolução: o aumento da população carcerária do país. Vejamos como os autores argumentam ao falar do menor em conflito com a lei:

L01 *Os problemas que convivemos*  
 L02  
 L03  
 L04 *A redução da maioria não diminuiria*  
 L05 *a violência, se essa lei for aprovada, Quai-*  
 L06 *s seriam os benefícios? os benefícios seriam*  
 L07 *aumentar os números de presos nas penite-*  
 L08 *nciárias, com isso os adolescentes não teri-*  
 L09 *am acesso a uma educação adequada*  
 L10 *para se reabilitar e viver na sociedade, por-*  
 L11 *que tanto provavelmente eles voltaram a*  
 L12 *delinquir.*  
 L13 *As autoridades competentes investir mais nos*  
 L14 *medidas Socio educativas. Porque no Brasil Segun*  
 L15 *do o IPEA so existem 39.578 menores que cum-*  
 L16 *prem algum tipo de medida Socioeducativas o que*  
 L17 *representa 0,2% da população entre 12 e 18 anos 13.489*  
 L18 *dessas menores estão internados em instituições co-*  
 L19 *mo a febem.*  
 L20 *Esse investimento nas medidas Socio-*  
 L21 *educativas não a solução para acabar*  
 L22 *com toda a violência mas iria coibir*  
 L23 *uma boa parte roubos e homicídios en-*  
 L24 *volvendo jovens.*  
 L25 *Os menores infratores podem aprender*  
 L26 *com os proprios erros, que muitas ~~m~~ vezes*  
 L27 *Por incentivo dos maus amigos levando*  
 L28 *eles para caminho errado.*  
 L29 *Diante disso tudo podemos ver a nos re-*

- L30 *latos não investimento necessários nos professo-*  
L31 *res que são o Progresso da educação, na Po-*  
L32 *licia nossa Segurança, e nem na medicina que*  
L33 *e a nossa Saúde. E infelizmente esta assim o nosso Brasil*

Texto 12 – Produção Textual Escrita 2 – José e Lucas  
(ANEXO 14)

Notadamente, o segundo parágrafo do texto nos revela problemas na construção dos argumentos, mas nota-se também uma migração do nível das reiteraões parafrásticas de um juízo particular – PTE1 de José (ANEXO 07) – para a apresentação de argumentos com dados estatísticos de fonte qualificada revelada – ainda que precariamente.

Os dois últimos textos gerados na PTE2 guardam uma peculiaridade muito interessante: enquanto todos os outros tinham sido produzidos por um dos sujeitos principais associado a outro do grande grupo – **Alice** e Telma; **João** e Jana, **José** e Lucas; **Yasmim** e Yume – as últimas produções que analisamos foram, cada uma, produzida conjuntamente por dois dos sujeitos principais – **Cecília** e **Hermione**; **Gabriela** e **Ingrid**. Vemos isso com especial interesse por crer que nos trouxeram um dado mais fiel da evolução percebida se comparados a PTE1, já que temos o controle sobre o ponto de partida e o de chegada dos dois sujeitos envolvidos em cada produção.

Na PTE2, Gabriela e Ingrid se inscrevem no grupo dos sujeitos que se dispuseram a um maior desafio, saindo de sua zona de segurança escreveram sobre um tema diferente do que debateram.

Oriundas do grupo que defendeu no debate o posicionamento contrário à união civil e a adoção por casais homoafetivos, elas escreveram seu artigo de opinião defendendo um posicionamento favorável à redução da maioria penal. Entre Cecília e Hermione essa migração para outro tema aconteceu somente com Cecília, que esteve inscrita no debate no mesmo grupo de Gabriela e Ingrid e associou-se a Hermione para escreverem sobre a reserva de vagas para negros e pardos em concursos públicos e vestibulares.

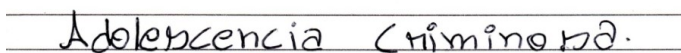
Partindo dos títulos como vimos fazendo, notamos nas produções de Gabriela e Ingrid uma coincidência que pode já ser a revelação de um traço de estilo comum: na PTE1 que cada uma escreveu separadamente e na PTE2 escrita em conjunto os títulos têm o mesmo padrão de estrutura:

A handwritten title in blue ink: "A MULHER e OS SEUS DIREITOS." The text is written in a cursive, slightly informal script.

Excerto 04 – Título da Produção Textual Escrita 1 – Gabriela (ANEXO 03)

A handwritten title in blue ink: "Respeito com as mulheres." The text is written in a cursive, slightly informal script.

Excerto 05 – Título da Produção Textual Escrita 1 – Ingrid (ANEXO 05)

A handwritten title in blue ink: "Adolescência Criminalizada." The text is written in a cursive, slightly informal script.

Excerto 06 – Título da Produção Textual Escrita 2 – Gabriela e Ingrid (ANEXO 12)

Como é possível ver todos os títulos produzidos por elas se organizam em frases nominais, relacionando da forma mais elementar um ente social a um aspecto deste que o torna polêmico. E, tal como o são sintaticamente, semanticamente os títulos também são simples, prenunciam claramente a abordagem temática pretendida, mas ainda conseguem preservar velado – talvez como estímulo ao leitor – o posicionamento assumido. Em todos os casos os títulos também preservaram uma relação de coerência satisfatória com os textos. No que concerne ao corpo dos textos, menos coincidências.

Na PTE1, Gabriela e Ingrid tiveram resultados muito distintos, o texto de Ingrid (ANEXO 05) não conseguiu exceder o caráter opinativo, com estrutura de explanação de um ponto de vista baseado exclusivamente no senso comum, enquanto a produção de Gabriela (ANEXO 03) – apesar dos muitos desvios ortográficos e alguma desordem sintática – talvez tenha sido o melhor construto argumentativo daquela atividade. Felizmente, a PTE2, escrita conjuntamente por elas duas, não foi um encontro de dois extremos que tendeu para o mediano, ao contrário disso o texto revela a otimização dos potenciais anteriormente demonstrados pelas duas. Com menos problemas ortográficos, menos problemas sintáticos, o maior domínio temático apareceu e deu corpo à competência argumentativa que Gabriela já demonstrava.



L01  
L02 *Adolescencia criminosa*  
L03  
L04 *A MAIORIDADE PENAL ATUALMENTE ESTÁ FIXADA EM 18*  
L05 *ANOS.*  
L06 *COM ISSO, MENORES NÃO PODEM RESPONDER COMO ADULTO*  
L07 *PELA*  
L08 *PRÁTICA DE ~~CRIMES~~ CRIMES, SENDO PUNIDOS COM MEDIDAS*  
L09 *SOCIA-*  
L10 *EDUCATIVA, NO ENTANTO SERIA MELHOR SE OS ADOLESCENTES*  
L11 *COM*  
L12 *16 e 17 FOSSEM PUNIDOS PELOS SEUS ATOS COMO ADULTOS.*  
L13 *TaLVEZ SE TODOS OS ADOLESCENTES FOSSEM PUNIDOS PELOS SE-*  
L14 *US ATOS A SOCIEDADE ESTIVESSE MELHOR ESTRUTURADA.*  
L15 *SEGUNDO O SENADOR ROMDOLF RODRIGUES A REDUÇÃO*  
L16 *DA MAIOR*  
L17 *IDADE PENAL FERE DIREITOS E GARANTIAS INDIVIDUAIS*  
L18 *ESTABELEC-*  
L19 *IDAS COM CLÁUSULA PÉTREA PELA CONSTITUIÇÃO. SEGUNDO A*  
L20 *LEI PÉTR*  
L21 *EA NENHUMA DAS LEIS PODEM SER MUDADAS, POREM OS JOVENS*  
L22 *CONTINUAM SOLUTOS ATERORISANDO UMA GRANDE PARTE DA*  
L23 *SOCIEDADE.*  
L24 *SEGUNDO O SENADOR ALUYSIO NUNES DO PSDB-SP, O MENOR*  
L25 *DE 18 ANOS PODE SER CAPAZ DE DISCERNIR A GRAVIDADE DOS*  
L26 *SEUS ATOS, PROVA DISSO SEGUNDO O SENADOR É QUE AOS 16 NA*  
L27 *OS O ADOLESCENTES JÁ PODEM ENTENDER DIVERSOS ATOS CIVIS*  
L28 *COMO O SEU DEVER DE VOTAR. A OPINIÃO DESSE SENADOR É*  
L29 *BEM ESTRUTURADA PORÉM NÃO SÃO USADAS NA SOCIEDADE*  
L30 *ATUAL.*  
L31 *EM JUNHO DO ANO PASSADO, PESQUISAS DA “CNT” EM*  
L32 *CONJUNTO COM O ESTITUDO “NDA” MOS TROU QUE 92,71%*  
L33 *DOS BRASILEIROS SÃO A FAVOR DA REDUÇÃO DA MAIOR IDADE*  
L34 *PENAL,*  
L35 *ATUALMENTE DE 18 PARA 16, OUTROS 6,3% SÃO CONTRA E 0,9%*  
L36 *NÃO OPINARÃO. MESMO COM UM PONTO DE VISTA CONCLUSIVO*  
L37 *PODE*  
L38 *MOS VER QUE NÃO CHEGARAM A UMA CONCLUSÃO PARA A*  
L39 *SOCIEDADE*  
L40 *A SOCIEDADE AFIRMA QUE SE UM ADOLECENTE PODE COMETER*  
L41 *UMA*  
L42 *INFRAÇÃO ELE TAMBÉM DEVE RESPONDER POR SEUS ATOS.*

L30 *NO ENTANTO A SOCIEDADE VEM LUTANDO PARA A LEI SEJA*  
 L31 *REPENSADA,*  
 L32 *E TAMBÉM QUEREMOS QUE A LEI SAIA DOS PAPEIS E SE FAÇA*  
 L33 *PRESENTE NA SOCIEDADE, PARA QUE COM ELAS NÓS POSSAMOS*  
 L34 *FAZ*  
 L35 *ER UMA SOCIEDADE BOA PARA SE CONVIVER. COM TODOS OS*  
 L36 *PROBLEMAS*  
 L37 *A SOCIEDADE VEM SE LEVANTANDO AFAVOR DA MAIORIDADE*  
 L38 *PENAL,*  
 L39 *TENTANDO INPEDIR OS CONFLITOS DOS MENORES ENFLATORES.*  
 L40 *PORTANTO O QUE QUEREMOS É QUE A LEI DA MAIORIDADE*  
 L41 *PENAL*  
 L42 *SEJA ACEITA, POIS VAI MELHORAR A VIDA DA SOCIEDADE EM*  
 L43 *GERAL.*  
 L44 *O QUE TODOS QUEREMOS É QUE QUANDO UM ADOLECENTE FIZER*  
 L45 *UM CRIME ELE SEJA PUNIDO PELOS SEUS ATOS E NÃO INTERECE A*  
 L46 *IDADE POIS SE ELES TEM ATITUDE DE UM ADULTO ELE ~~TEM~~*  
 L47 *SEJA PUNIDO COMO UM ADULTO. ENTÃO O QUE DEVEMOS FAZER*  
 L48 *E ESPERAR.*

Texto 13 – Produção Textual Escrita 2 – Gabriela e Ingrid (ANEXO 12)

O artigo produzido por Gabriela e Ingrid (ANEXO 12) apresentou o mecanismo argumentativo mais complexo dentre todos os encontrados nessa atividade, com utilização de argumentos favoráveis à tese por elas constituída; refutação de argumentos contrários a ela, trazidos num discurso citado com peso de autoridade; e reafirmação do posicionamento defendido. Naturalmente, houve conflitos na reunião de todos esses elementos, “arranhões” na coerência textual, mas em menor ocorrência e menor comprometimento do resultado do que nas PTE1 produzidas individualmente por uma e por outra. Vejamos, abaixo, as

informações centrais de cada parágrafo do texto, para melhor compreender a condução da argumentação estabelecida.

O primeiro parágrafo tem como centro a tese a ser defendida ao longo do texto: “*seria melhor se os adolescentes com 16 e 17 fossem punidos pelos seus atos como adultos*” (L 07-08), a qual é exposta de modo claro e conciso, numa frase que confere ao discurso apresentado a impessoalidade necessária para sobrepujar o caráter meramente opinativo, o que não ocorreu na PTE1 de Ingrid (ANEXO 05). O segundo e o terceiro parágrafos (L 11-15 e 16-21) contêm, respectivamente, a exposição e a refutação de um argumento de autoridade contrário à tese, e a exposição de outro argumento também de autoridade que lhe foi favorável, constituindo uma sequência lógico-argumentativa interessante, dotada de boa força argumentativa. Trazer para dentro do texto um argumento que as autoras precisaram refutar demonstra segurança perante o tema, controle sobre a argumentação e oportuniza a afirmação sólida do argumento favorável escrito em seguida.

No parágrafo seguinte a esses dois, as autoras modificam o “trajeto” argumentativo, saem do nicho dos argumentos de autoridade e apresentam dados estatísticos que amparam a tese que defendem:

22 Em Junho do ano passado, pesquisas da "CNT" em  
 23 conjunto com o Instituto "NOA" mostrou que 92,41%  
 24 dos brasileiros são a favor da redução da maior idade penal,  
 25 atualmente de 18 para 16, outros 6,3% são contra e 0,9%  
 26 não opinaram. Mesmo com um ponto de vista conclusivo por

Excerto 07 – 3º argumento da Produção Textual Escrita 2 – Gabriela e Ingrid (ANEXO 12)

E embora incorram no problema de uma exposição inadequada das fontes – sem o esclarecimento dos significados das siglas, nem revelação do total da amostragem de que foram extraídos os percentuais, nem informação da data em que foi realizada, nem da data de visualização, nem de onde está disponível para consulta –, estas não foram sumariamente ignoradas, o que configura uma grande evolução no tratamento dos argumentos, especialmente em relação à PTE1 de Ingrid (ANEXO 05). Em seguida, há um quinto parágrafo, no qual as autoras parecem tentar propor uma reflexão, que deveria inter cruzar as informações constantes dos três anteriores, mas a intenção não se concretiza com êxito. Contudo a iniciativa revela mais um traço do aprimoramento da competência argumentativa das duas.

O sexto parágrafo do texto é dedicado à conclusão, que enseja a reafirmação clara da tese: “*o que todos queremos é que quando um adolescente fizer um crime ele seja punido pelos seus atos e não interese a idade*”. Este último trecho chega a ser modelar, do ponto de vista sintático, para a construção de uma sequência argumentativa prototípica: foi iniciado com um conectivo de teor

conclusivo (portanto), relaciona-se com o restante do texto numa implicação lógica coerente e só não se encerra sem máculas pelo contrassenso lançado na última frase, quando as autoras, após implantarem ao longo de todo o texto um clima de animosidade, de busca por mudanças, o concluem dizendo: “*Então o que devemos fazer é esperar.*” (ANEXO 12, L 41-42).

A outra PTE2 que teve como autoras duas alunas do grupo principal de sujeitos – Cecília e Hermione – também denota grandes avanços da competência argumentativa. No aspecto sintático, por exemplo, o texto cumpriu a orientação pela composição em cinco parágrafos e, embora o quarto contenha apenas a ideia central, sem o devido desenvolvimento, essas cinco unidades sintático-semânticas são de fato unidades. O aspecto semântico do texto também foi desenvolvido de modo proficiente, não apresentando problemas de coerência entre as partes, contudo a estrutura lógico-argumentativa resultou frágil.

L01 *Igualdade social, Realidade distante.*

L02

L03

L04 *O preconceito é algo vivo em nossa sociedade, é preciso*  
 L05 *promover igualdade de oportunidades. É comum ver*  
 L06 *negros em bons cargos de grandes empresas privadas?*  
 L07 *A resposta é não , por isso a necessidade desta oportu-*  
 L08 *nidade em empresas e órgãos públicos para suprir*  
 L09 *essa desigualdade. Enquanto existir esse preconceito e*  
 L10 *o negro for olhado com indiferença , será necessario criar*  
 L11 *políticas afirmativas que venham ajudar jovens a chegar a*  
 L12 *uma qualificação profissional e futuramente venha a ter*

L13 *uma posição social digna de seus esforços.*  
 L14 *A camara dos deputados aprovou o projeto de lei que*  
 L15 *destina 20% das vagas em concursos publicos para*  
 L16 *candidatos que se declaram negros ou pardos, com 314*  
 L17 *votos a favor e 36 contra. As cotas valem para a admin-*  
 L18 *istração Pública Federal , autarquias , empresas públicas e*  
 L19 *sociedades de economia mista e para todos os concursos*  
 L20 *com pelo menos três vagas em disputa. A proposta segue agora*  
 L21 *para o senado, onde também precisará ser aprovado , se for ela*  
 L22 *valera ate 2022.*  
 L23 *Essa ação afirmativa é vista pelos seus defensores como*  
 L24 *um pagamento da divida historica que o brasil tem com*  
 L25 *os negros trazidos da áfrica e escravizados pelos colonos.*  
 L26 *para aqueles que acham que as cotas tinham que ser ape-*  
 L27 *nas para a população carente , os defensores das mesmas para*  
 L28 *os negros usam como argumento dados do instituto de pesq-*  
 L29 *uisa econômica aplicada, o IPEA. Uma pesquisa realizada*  
 L30 *pelo IPEA em 2011 afirma que entre meninos de 11 a 14 anos*  
 L31 *que fazem parte dos 25% mais pobres do país, 44,3% dos brancos*  
 L32 *estavam entre a 5ª e a 8ª série. Entre os negros apenas 27,4%*  
 L33 *estavam nesse nível escolar.*  
 L34 *Com o projeto de cotas aprovado muitas portas seriam abertas*  
 L35 *os negros da nossa sociedade , um grupo carente de oportunidades.*  
 L36 *Portas que foram fechadas no passado pela discriminação racial e*  
 L37 *social.*  
 L38 *Em um país que se afirma solidário , igualitário e democrático ,*  
 L39 *não podemos ter tanta paciência para resolver a discriminação racial*  
 L40 *que existe na prática , devemos dar saltos ao invés de rastejar*  
 L41 *em direção a uma realidade distante.*

Texto 14 – Produção Textual Escrita 2 – Cecília e Hermione (ANEXO 11)

No primeiro parágrafo, Cecília e Hermione delimitaram um horizonte para a abordagem que fizeram do tema e em seguida afirmaram sua tese (L 09-13) de forma clara, objetiva, impessoal e sintaticamente bem estruturada, diferindo exponencialmente do que

foi encontrado nas PTE1 das duas alunas. No caso de Cecília, conforme prenunciamos no tópico Tese – ter ou não ter? Eis a primeira questão, o que encontramos na PTE1 foi somente a soma de um juízo particular à enunciação de um dado jurídico, de conhecimento público, como sendo também um juízo seu:

03 Na minha visão como mulher, o estupro ou qualquer  
04 violência contra a mulher é um crime, e essa desculpa  
05 que estão usando, de que a culpa é das raparigas  
06 contas ou apertadas é uma hipocrisia, na realidade

Excerto 08 – Tese da Produção Textual Escrita 1 – Cecília (ANEXO 02)

Já a exposição da tese feita por Hermione em sua PTE1 – cuja análise está inscrita no mesmo tópico acima referido – ocorreu de modo pulverizado e confuso ao longo de todo o texto.

Sobre a argumentação, a evolução percebida foi um pouco mais modesta, se confrontarmos a PTE2 com a orientação fornecida para a sua execução, uma vez que as alunas não conseguiram trazer ao texto os três argumentos solicitados, em vez disso trouxeram apenas dois, um exposto de forma bastante incipiente. Mas se o comparativo for estabelecido entre PTE1 e PTE2, o aprimoramento visto se torna mais expressivo pelo fato de, na primeira produção, as alunas não terem conseguido ir além da opinião particular não fundamentada, enquanto na PTE2, mesmo concentrando a argumentação somente em

um parágrafo (L 23-33), conseguiram fazê-lo com solidez. Pode-se inclusive notar menção a uma argumentação contrária que não é desenvolvida, mas está presente sinalizando a opção das autoras por um arranjo argumentativo mais sofisticado.

O último parágrafo do texto enseja uma conclusão clara que reforça a tese sem parafraseá-la. Nela as autoras mantêm a impessoalidade discursiva e sofisticam a composição figurando a linguagem:

38 *Em um país que se afirma solidário, igualitário e democrático,*  
 39 *não podemos ter tanta paciência para resistir a discriminação racial*  
 40 *que existe na prática, devemos dar saltos e irar de noslhos*  
 41 *em direção a uma realidade distante.*

Excerto 09 – Conclusão da Produção Textual Escrita 2 – Cecília e Hermione (ANEXO 11)

Conforme vemos no excerto transcrito acima, as autoras utilizam os termos “saltos” e “rastejar” em referência à velocidade com que a sociedade deve se mover em direção ao resultado por elas defendido. Em todo o restante do texto, não são encontrados argumentos, somente períodos explicativos de contextualização da temática abordada.

Assim, finalizando a análise deste segundo evento formalmente dedicado à Produção Textual Escrita durante a intervenção no campo, reunimos condições de empreender um comparativo entre o *status* da competência argumentativa demonstrada pelos sujeitos na



atividade diagnóstica realizada no início desta intervenção (PTE1) e a que encontramos nesta última (PTE2). Esse comparativo, expomos nos oito quadros abaixo, dedicados aos oito sujeitos principais, contudo reiteramos desde já que a comparação feita – conforme já prenunciamos – toma por base os indícios encontrados nas produções textuais escritas no início e no final da intervenção, mas sem a pretensão de dissociar os textos analisados do contínuo que estas atividades inauguram e findam. Reiteramos mais uma vez que as compreensões obtidas neste trabalho resultam da análise do processo de aprimoramento da competência argumentativa dos sujeitos, do qual os textos-produtos fornecem indícios.

<b>Sujeito 01 – Alice</b>	
<b>Título</b>	
<b>[PTE1]</b> Criativo, instigante para o leitor, oculta o tema abordado e se revela coerente com a abordagem temática.	<b>[PTE2]</b> De estrutura interrogativa e desfechado com um advérbio de negação, o título é muito instigante para o leitor, pois desvela o tema mas oculta a posição das autoras sobre ele. Colabora ativamente para a argumentatividade do texto.
<b>Abordagem temática</b>	
<b>[PTE1]</b> Boa abordagem, situando histórica e socialmente a discussão pretendida.	<b>[PTE2]</b> Equilibrada, situando a discussão nos âmbitos jurídico e social que lhes são próprios.
<b>Tese</b>	
<b>[PTE1]</b> Implícita ao longo do texto, revelada sutilmente na conclusão.	<b>[PTE2]</b> Explicitada já no primeiro parágrafo de forma clara e concisa, encaminha resposta à interrogação levantada no título.

Argumentação	
<b>[PTE1]</b> Relativamente complexa, refutando possíveis argumentos contrários, recorrendo aos aspectos culturais da discussão, evitando se ater apenas ao viés moralista. Embora expostos sem a exploração e o desenvolvimento necessários, não há quebra da coerência, nem entre os argumentos, nem entre cada um deles e a tese.	<b>[PTE2]</b> A opção por um só mecanismo ligando os argumentos apresentados tornou o texto menos sofisticado que a PTE1, porém mais claro quanto à posição assumida. Foram apresentados quatro argumentos, três de constatações advindas da cena discutida e somente um propositivo, e embora merecessem todos ser mais desenvolvidos no texto, são todos pertinentes e guardam fiel relação de coerência entre si e para com a tese.
Conclusão	
<b>[PTE1]</b> Construída sob a forma de recomendação, concentra o posicionamento da autora, implícito até o parágrafo final.	<b>[PTE2]</b> As autoras investiram na construção de uma sequência prototípica e apresentaram uma conclusão clara. E foram além do modelar finalizando o texto com duas interrogações de efeito retórico tão contundentes que praticamente impõem uma adesão do leitor ao seu posicionamento.

Quadro 10 – Síntese comparativa da competência argumentativa observada nas Produções Textuais Escritas 1 e 2 – Alice

Sujeito 06 – João	
Título	
<b>[PTE1]</b> Parece pretender uma aparente neutralidade e, talvez com esse intuito – consciente ou não – o autor não ousa descaracterizar muito a simples reprodução do tema proposto. Há apenas um pequeno deslocamento semântico que levaria a crer, num primeiro momento, estar apontando o direcionamento da abordagem temática encontrada no texto, mas não se confirma.	<b>[PTE2]</b> Mantém aparente neutralidade ocultando o tema e a posição dos autores, mas a opção por uma estrutura interrogativa com a repetição contrastiva de um verbo de ação parece conclamar que o leitor assuma um posicionamento, o que instiga a leitura. Título bastante sofisticado e coerente com o texto.
Abordagem temática	
<b>[PTE1]</b> Tem como marca mais evidente a busca por uma modalização que não gere compromisso com qualquer posicionamento. João parece buscar uma	<b>[PTE2]</b> A forma de tratar do tema foi revolucionada, não há nenhuma neutralidade e nenhuma modalização do discurso. E embora tenha havido um

<p>confortável neutralidade para acomodar sua fala, ou estaria tão indeciso quanto à posição que teria de assumir que acaba por efetivamente não fazê-lo. E fica claro que não é uma estratégia de afirmação ou refutação parcial de uma tese, é antes a revelação de uma insegurança diante do tema.</p>	<p>significativo desvio temático, deslocando a discussão que deveria se estabelecer sobre o registro civil das uniões homoafetivas para uma discussão, de tom moralista, acerca da admissibilidade dessas uniões, há a demonstração clara de um posicionamento assumido com segurança, contudo ainda incipiente no domínio de como sustentá-lo.</p>
<b>Tese</b>	
<p><b>[PTE1]</b> Situada no ponto mais sensível da discussão, mas também não se esclarece, contrapõe vítima e agressor, parecendo imputar aos dois partes iguais numa relação de culpa.</p>	<p><b>[PTE2]</b> O posicionamento de João e Jana tem caráter meramente opinativo e aparece somente no último parágrafo, fundida à conclusão, mas exposta de forma clara.</p>
<b>Argumentação</b>	
<p><b>[PTE1]</b> A base da argumentação construída é o senso comum, ideias clichêizadas alternadas com dados estatísticos de fontes não reveladas.</p>	<p><b>[PTE2]</b> Embora haja no texto informações de dados quantitativos e posicionamentos de autoridades religiosas e políticas sobre o tema, estes não foram explorados como argumentos. O texto se constitui somente no âmbito opinativo sobre uma base moralista exposta em tom de imposição da opinião para o leitor. Os autores parecem ignorar o caráter polêmico do texto.</p>
<b>Conclusão</b>	
<p><b>[PTE1]</b> É afirmativa e totalizadora, como se o resumo de tudo o que fora dito até aquele ponto do texto fosse uma irrefutável verdade.</p>	<p><b>[PTE2]</b> A opção por uma conclusão totalizadora se repete. O tom é absolutista e prescritivo o que confirma a indisponibilidade dos autores à polêmica inerente ao tema e à natureza do texto pretendido. É finalizada com uma interrogação que, por falta de amparo no cotexto não atinge efeito retórico. Contudo, houve significativo aprimoramento da conclusão, se comparada à da PTE1.</p>

Quadro 11 – Síntese comparativa da competência argumentativa observada nas Produções Textuais Escritas 1 e 2 – João

<b>Sujeito 07 – José</b>	
<b>Título</b>	
<b>[PTE1]</b> Limitado à reprodução literal do tema proposto.	<b>[PTE2]</b> De elaboração muito superior ao encontrado na PTE1. Instigante, aproxima o leitor por uma colocação verbal que o envolve, oculta o tema e o posicionamento dos autores. Mantém coerência com o texto.
<b>Abordagem temática</b>	
<b>[PTE1]</b> Inteiramente reduzida à emissão e reiteração de juízos de valor, impressões pessoais, e afirmações do senso comum baseadas numa visão generalizada do tema.	<b>[PTE2]</b> A escolha pelo envolvimento do leitor permanece numa composição em tom de diálogo direto, revelando uma estrutura mais sofisticada, com recurso inclusive a ironia.
<b>Tese</b>	
<b>[PTE1]</b> A tese se limita à revelação do posicionamento do autor acerca do tema, numa perspectiva demasiadamente ampla, mas é afirmativa e inteiramente clara.	<b>[PTE2]</b> É apresentada numa sentença simples já na abertura do primeiro parágrafo. Embora de forma abrupta, resultante do domínio incipiente da estrutura dialogal escolhida pelos autores, a apresentação é direta, clara e impessoal.
<b>Argumentação</b>	
<b>[PTE1]</b> Não há uma estratégia de argumentação visível, o texto é uma sequência de reiterações sem qualquer progressão.	<b>[PTE2]</b> Há argumentação num mecanismo sofisticado que, embora não apresente claramente a refutação de argumentos contrários, revela a consciência de uma voz de oposição que é trazida ao diálogo. Ainda há certa confusão na exploração dos dados apresentados como argumentos e presença da opinião pessoal, mas o elemento mais contundente é objetivo e a opinião aparece relacionada a ele.
<b>Conclusão</b>	
<b>[PTE1]</b> Não há.	<b>[PTE2]</b> No parágrafo que encerra o texto há um deslocamento do eixo temático, ou um desdobramento excessivamente amplo e tardio da questão central, como se os autores pretendessem concluir o texto descortinando um novo panorama, no qual o tema deveria ser considerado. A proposta não se esclarece de tão incipiente, mas a intenção percebida é legítima e interessante.

Quadro 12 – Síntese comparativa da competência argumentativa observada nas Produções Textuais Escritas 1 e 2 – José

<b>Sujeito 08 – Yasmim</b>	
<b>Título</b>	
<b>[PTE1]</b> Bastante criativo e instigante para o leitor, mas absolutamente desconectado do texto, sem qualquer coerência.	<b>[PTE2]</b> Sem abrir margem para problemas de coerência, o título é apresentado sob forma de uma interrogação direta ao leitor, que revela já de início o tema abordado, o posicionamento assumido, e aproxima o leitor, como se o convidasse a um diálogo. Simples, mas direto e eficaz.
<b>Abordagem temática</b>	
<b>[PTE1]</b> A estudante faz uma redução do tema apenas ao fato central do texto motivador da produção, restringe sua escrita a uma síntese comentada deste fato. Não chega a desenvolver o tema proposto, tampouco assumir qualquer posição e/ou argumentar em favor dela.	<b>[PTE2]</b> A abordagem do tema, como ocorreu na PTE1, também foi redutora. Contudo houve a assunção clara de uma posição, ainda que mantida apenas no âmbito da expressão de opinião.
<b>Tese</b>	
<b>[PTE1]</b> Não há uma tese clara, nem explícita, nem implícita.	<b>[PTE2]</b> Há um posicionamento claramente assumido já no primeiro parágrafo, em seguida do que seria a delimitação do horizonte temático.
<b>Argumentação</b>	
<b>TE1]</b> Não há uma estratégia de argumentação visível, o texto resume-se a uma exposição comentada da síntese de um fato.	<b>[PTE2]</b> Embora inteiramente constituído sobre a afirmação de opiniões particulares, o texto enseja um “viés argumentativo”, uma espécie de “vontade de argumentar” acessível por inferência a partir da forma como as autoras expõem suas opiniões. Não assumem tom de imposição nem de prescrição e tentam relacioná-las, sobretudo com posições e possíveis argumentos contrários, expostos de forma bastante incipiente, mas presentes ou presumíveis. Há um comportamento de refutação, que não se concretiza, mas se faz notar.
<b>Conclusão</b>	
<b>[PTE1]</b> Não há.	<b>[PTE2]</b> Resume-se à reafirmação do posicionamento inicialmente apresentado como tese, o que revela um significativo avanço em comparação com a PTE1.

Quadro 13 – Síntese comparativa da competência argumentativa observada nas Produções Textuais Escritas 1 e 2 – Yasmim

<b>Sujeito 02 e 04 – Cecília e Hermione</b>	
<b>Título</b>	
<b>[PTE1 – Cecília]</b> Podemos dizer que não há exatamente uma incoerência entre o título e a enunciação construída, mas gera para o leitor uma expectativa que o texto não supre.	<b>[PTE1 – Hermione]</b> Bastante criativo e instigante para o leitor, o título, contudo, acaba por ser incoerente com a abordagem temática, apontando para uma direção a que o texto não chega.
<b>[PTE2]</b> O título responde pela inserção da temática levantada num cenário mais amplo de reflexão, o que o torna bastante significativo para a argumentação construída. É estruturalmente simples, não revela de antemão as especificidades do tema discutido, mas prenuncia um posicionamento das autoras. É instigante e bem adequado ao gênero.	
<b>Abordagem temática</b>	
<b>[PTE1 – Cecília]</b> O tema é apenas tangenciado. O texto de doze linhas apresenta um registro bem informal da opinião da autora acerca do estupro e se constitui como uma espécie de resposta direta à provocação para a escrita.	<b>[PTE1 – Hermione]</b> A abordagem é superficial, o desenvolvimento do texto ocorre muito mais pelas várias exposições de juízos de valor, por meio dos quais a autora se permite ser bastante contundente, assumindo um discurso nada modalizado.
<b>[PTE2]</b> A dupla fez um recorte do tema inserido no eixo central da discussão e se manteve fiel a ele ao longo de todo o texto de forma coerente e com boa progressão.	
<b>Tese</b>	
<b>[PTE1 – Cecília]</b> É revelada e coerente, embora apresentada de um modo excessivamente particular.	<b>[PTE1 – Hermione]</b> A apresentação da tese é bastante confusa, em três passagens do texto a estudante anuncia posições que poderiam ser a tese a defender, entretanto nessas três passagens há contradições, o que deixa o leitor inseguro quanto à ideia efetivamente defendida.
<b>[PTE2]</b> Apresentada de forma clara, objetiva, impessoal e semanticamente bem estruturada.	

<b>Argumentação</b>	
<b>[PTE1 – Cecília]</b> Resume-se a apenas um argumento, o de que vincular a violência praticada contra as mulheres à suas roupas é uma atitude preconceituosa.	<b>[PTE1 – Hermione]</b> É tão confusa quanto a anunciação da tese, pois, em defesa dessas afirmações passíveis de serem lidas como tese, Hermione traz apenas impressões pessoais afirmadas como se fossem fatos de conhecimento público ou questionamentos lançados como recursos retóricos de sustentação muito frágil. Contudo é notória a presença da essência argumentativa no texto, a assunção corajosa de posições, a defesa obstinada delas. A falta mais sensível é de um discurso modalizado e da abertura à polifonia típica do gênero.
<b>[PTE2]</b> Houve avanços na compreensão da estrutura argumentativa, tendo em vista que as duas autoras deixaram o plano da opinião particular não fundamentada e seguiram para uma exposição de motivos que sustentassem o posicionamento adotado. A intenção de uma argumentação constituída de modo mais objetivo é clara, inclusive revelando a busca por um mecanismo complexo de argumentação que envolve afirmação e refutação, contudo grande parte das intenções presumidas não se concretizam ou ficam incipientes.	
<b>Conclusão</b>	
<b>[PTE1 – Cecília]</b> Reitera a tese de forma resumitiva.	<b>[PTE1 – Hermione]</b> Não há uma relação coesiva clara com o cotexto, apenas a afirmação de um juízo particular. Entretanto esse juízo é amparado por duas afirmações óbvias que, trazidas a título de lembrete, tornam-se tão contundentes quanto as demais apresentadas no restante do texto e se alinham à perspectiva construída por Hermione de banalizar qualquer controvérsia.
<b>[PTE2]</b> A conclusão é clara, reitera a tese de forma coerente, mantém a impessoalidade discursiva adotada no texto e apresenta uma figuração de linguagem que sofisticava a composição.	

Quadro 14 – Síntese comparativa da competência argumentativa observada nas Produções Textuais Escritas 1 e 2 – Cecília e Hermione

Sujeito 03 e 05 – Gabriela e Ingrid	
Título	
[PTE1 – Gabriela] O título não é instigante, não opera com a curiosidade do leitor, mas prenuncia o texto de forma clara, objetiva e coerente.	[PTE1 – Ingrid] Não consegue se desvincular da orientação de produção, é praticamente uma repetição não literal do tema escolhido, mas já demarca com clareza a posição assumida pela autora. Não chega a ser instigante para o leitor, mas é diretivo, funcional.
[PTE2] Embora mantenha a mesma estrutura sintática elementar encontrada nas PTE1 que as duas autoras compuseram individualmente, é mais elaborado no jogo semântico com o leitor, revelando menos do tema, mas subsidiando a inferência do posicionamento assumido.	
Abordagem temática	
[PTE1 – Gabriela] Boa abordagem, contextualizando o recorte pretendido da violência contra a mulher sob o olhar dos direitos e garantias individuais.	[PTE1 – Ingrid] A abordagem está limitada quase somente a impressões pessoais da autora, sem uma exposição que situe para o leitor o que se pretende discutir. A interlocução se realiza como se o leitor tivesse feito uma pergunta à qual Ingrid responde, comprometendo a autonomia do texto e fazendo com que ele só ganhe sentido juntamente com a orientação de produção que o motivou. No entanto, há uma tentativa clara de contextualização histórica da mulher na sociedade.
[PTE2] O recorte temático é fiel ao caráter jurídico e ao interesse social da discussão, demonstrando grande domínio por parte das autoras nas relações de pertinência e coerência.	
Tese	
[PTE1 – Gabriela] Apresentada no primeiro parágrafo por via de uma pergunta de teor argumentativo interessante.	[PTE1 – Ingrid] Implícita ao longo do texto, revelada sutilmente apenas na conclusão e, mesmo assim, concentra apenas a opinião pessoal da autora.
[PTE2] A escolha conjunta foi por uma tese afirmativa anunciada claramente já no primeiro parágrafo, estruturada de forma que lhe manteve um tom impessoal.	



<b>Argumentação</b>	
<b>[PTE1 – Gabriela]</b> Colocados numa boa coerência entre si e para com a tese, apresentando diferentes aspectos do eixo temático focalizado, numa relação de progressão mesmo sem muito desenvolvimento de cada um.	<b>[PTE1 – Ingrid]</b> Predominantemente vinculada ao viés moralista, a defesa da opinião se limita a reiterações de um mesmo argumento, não havendo, por tanto, contradição, nem progressão textual.
<b>[PTE2]</b> Construída a partir de um mecanismo complexo que envolve afirmação e refutação de argumentos de autoridade com fontes reveladas, dados estatísticos apresentados e explorados de forma coerente.	
<b>Conclusão</b>	
<b>[PTE1 – Gabriela]</b> Reformula e reafirma a tese.	<b>[PTE1 – Ingrid]</b> Resume o posicionamento da autora, limitado a um juízo de valor.
<b>[PTE2]</b> As autoras reafirmam a tese defendida e se colocam como parte da sociedade em nome da qual se posicionam. A estrutura é afirmativa e clara, sofre apenas uma pequena mácula semântica numa última proposição moderada que destoa do cotexto.	

Quadro 15 – Síntese comparativa da competência argumentativa observada nas Produções Textuais Escritas 1 e 2 – Gabriela e Ingrid

Dos quadros acima expostos, destacamos, pela relevância, o desenvolvimento e o aprendizado notórios nos comparativos de Cecília, Gabriela, Hermione e Ingrid. Os quadros 14 e 15 dedicados às quatro evidenciam de modo ainda mais claro o caráter sociodiscursivo do aprimoramento da competência argumentativa, o papel primordial da interação com o outro, constituído em auditório para a voz do sujeito aprendiz e em mediador de sua relação com o conhecimento, tanto no que diz respeito à interação estabelecida entre os aprendizes quanto no que se refere à mediação.

## Considerações - as últimas deste momento

No início da trajetória didática e de pesquisa que aqui descrevemos, o principal dos questionamentos que apresentávamos era: Por que os estudantes do Ensino Médio estavam sempre envolvidos espontaneamente em discussões polêmicas das mais diversas ordens, inclusive aquelas cujas temáticas emergiam da rotina escolar, mas não o faziam em produções sistematizadas de textos argumentativos solicitadas nas aulas de Língua Portuguesa? E desdobrando esse questionamento, pensávamos: Seria isso resultante de falta de clareza na construção dos enunciados motivadores das produções textuais? Seria falta de “intimidade” dos alunos com os gêneros solicitados ou mesmo com a modalidade escrita de expressão verbal? Poderia ser falta de motivação pela natureza do tema proposto? Quem sabe uma construção pouco eficiente dos conceitos subsidiários à produção?

Ao final, podemos afirmar o quão determinantes são os fatores advindos da mediação docente: obter com clareza, da orientação fornecida para a produção, as características estruturais do gênero em que deve se configurar o texto a ser produzido, a descrição

da cena enunciativa e os critérios que serão considerados para a avaliação do texto asseguram ao aluno condições básicas para que ele possa se ocupar do trabalho intelectual que lhe está sendo de fato solicitado.

A orientação de produção precisa estar amparada num conhecimento previamente construído, funcionando apenas como um recurso para recortar do construto mais amplo o que será útil naquele momento. A intimidade com o gênero que será produzido, com a macroestrutura que lhe subsidia, bem como o arcabouço temático exigido pela produção precisam ser construídos previamente. Não é função do enunciado que orienta a produção de um texto, apresentar um “conteúdo novo”, inédito para o aluno.

Sempre que possível a seleção dos gêneros a serem estudados bem como os temas que serão disponibilizados para consubstanciar a escrita, devem considerar a empatia dos alunos. Quando bem adequados, determinados gêneros e principalmente determinados temas despertam nos estudantes um sentimento de pertença, de comprometimento com as atividades propostas, que os estimula.

Deve ser (re)construído, ao longo de todas as etapas de todas as atividades, o domínio adquirido pelos aprendizes da(s) estrutura(s) e do funcionamento de sua língua materna. As análises até aqui exibidas mostram que comumente a aparente precariedade do domínio da argumentação encontrada num texto produzido em

situação mais formal, indica na verdade precariedade na capacidade de manter uma comunicação num arranjo de linguagem mais formalizado, independentemente de qual seja o teor da comunicação. De outro modo, podemos dizer que, às vezes, não há falta de habilidade em convencer, mas em se comunicar, para qualquer propósito, no padrão de linguagem exigido pela cena enunciativa.

Outro fator de forte intervenção na produção textual dos alunos é a construção de conceitos subsidiários a ela. Neste caso que discutimos, os conceitos relativos ao argumentar, o propósito da argumentação, sua constituição estrutural (tese, argumentos, conclusão), sua constituição lógica configurada nos mecanismos de argumentação, bem como os conceitos fundantes da textualidade que precisam ser matizados no contato com cada gênero, como a estruturação sintática – se composto em tópicos, em parágrafos, se tem ou não título, como pode garantir a coesão e a unidade textual naquele gênero específico – e a estruturação semântica, relacionada, sobretudo, à coerência textual.

Vale ressaltar que todo processo de mediação docente deve ser claramente norteado pelo fio estabelecido entre o “estado” da competência percebida na avaliação diagnóstica e aqueles encontrados nas sucessivas etapas de (re)avaliações formativas. Essa atitude de verificar a cada passo a condição em que se encontram os aprendizes, antes de sinalizar para onde se espera que eles sigam, é sobremaneira determinante para o sucesso do intento planejado. Do mesmo modo,

no fazer das pesquisas em campo que envolvam a observação participante, faz-se necessário um cuidado permanente em (re)avaliar sempre o *status quo* antes de se lançar à busca pelos próximos indícios.

Para além da mediação docente junto aos estudantes, outro fator revelou-se subsidiário e muito relevante para o aprimoramento da competência argumentativa: a formação do que Perelman e Oldbrechts-Tyteca (1996) denominaram comunidade intelectual efetiva ou comunidade dos espíritos. A observação participante permitiu a aproximação necessária para perceber o quanto a maior ou menor disponibilidade e/ou habilidade dos sujeitos em formar esse grupo mobilizado pelo interesse comum intervém no desenvolvimento e no aprendizado individuais de cada um. Confirmando os postulados de Vygotsky (1994), acerca da psicologia sociointeracionista e de Bronckart (1999), no que trata do sociointeracionismo discursivo, observou-se *in loco* que de fato no atrito de nossas ideias com as de outrem é que se dá o aprendizado e o desenvolvimento de ambos, e se reconfigura sua zona de desenvolvimento proximal.

## Referências

ÁLVARES, Leonardo M. **Da arenga ao debate**: o aprimoramento da competência argumentativa por estudantes do Ensino Médio. Dissertação, UFRN-RN. Natal, 2015.

ÁLVARES, Leonardo M. e FREITAS, Alessandra C. **Pesquisa qualitativa em linguagem**: trajeto(s) metodológico(s) da observação participante. e-book João Pessoa: Ideia, 2018.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Col. Obras completas de Aristóteles. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Seção IV.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB, 2000.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020** (Projeto de Lei N° 8.035/2010).

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRUNER, J. S. Early social interactive: a language acquisition. In: SCHAFFER, H. R. (Org.) *Studies in mother-infant interaction*. Londres: Academic Press, 1976.

CAMPOS, Albaneide S. **A produção textual escrita de textos argumentativos: reflexões sobre prática docente e aprendizagem dos alunos**. Dissertação, UFPE-PE. Recife, 2012.

CAYSER, E. R. **Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. In: \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

DIAS, Judivania D. A. **Consciência metatextual e produção de textos argumentativos: estudo com um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Médio na cidade de São Paulo**. Dissertação, PUC-SP. São Paulo, 2012.

FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FERREIRA, Maria S. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: FERREIRA, Maria S.; RIBEIRO, Márcia M. G. **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRRN, 2001.

FIGUEIREDO, Luiz C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Editora UNB, [19--].

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCEZ, Lucília H. do C. Os mitos que cercam o ato de escrever. In: **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES-SANTOS, Sandoval N. **Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada**. D.E.L.T.A., v. 25, n. 1, p. 39-66, 2009.

GOULART, Cecília. **Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais**. Bakhtiniana, v. 1, n. 4, p. 50-56. São Paulo, 2010.

HERRERA **Esquemas argumentativos en textos escritos: un estudio descriptivo en alumnos de tercero medio de dos establecimientos de Valparaíso**. PUC – Valparaíso, [19-?].

KOCH, Ingedore G. V. e TRAVÁGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

LEMGRUBER, Márcio S. e OLIVEIRA, Renato O. **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

LIMA, Maria P. B. **Autoria e argumentação em textos do Ensino Médio**. Tese, PUC-SP. São Paulo, 2012.

LOPES, Maria C. F. **Escrever e avaliar textos argumentativos: saberes docentes em ação**. Tese, UFRN-RN. Natal, 2014.

MACEDO, Lino de. **O construtivismo e sua Função Educacional**. Educação e Realidade, v. 18, n. 1, Faculdade de Educação da UFRS, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MÉNDEZ, Juan M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOTA DE CABRERA, Carmen. **Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica em un curso de lectura y escritura**. Entre Lenguas, v. 15, p. 11-23. 2010.

OHUSCHI, Márcia C. G.; BARBOSA, Francimara S. **O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula**. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 33, n. 2, p. 303-314. Maringá, 2011.

PAIVA, Maria A. N. e QUEIROZ, Liomar C. de. Questões para ensinar e aprender: compreensão e produção de texto para a educação básica. In: FERREIRA, Maria S.; RIBEIRO, Márcia M. G. **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001.



PASSARELLI, Lílian M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SCHENEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Sandra Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza P. de. **Avaliação do rendimento escolar** (Org.). Campinas: Papirus, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

# ANEXOS

## ANEXO 01 – Produção Textual Escrita 1 (Alice)

01

Muito além de um objeto

02

03

04

05

06

07

08

09

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

Desde as primeiras civilizações humanas a mulher sempre  
 foi deixada em segundo plano, não podendo participar  
 ativamente da sociedade. Atualmente, mesmo depois  
 da revolução sexual da década de 60 e da entrada  
 no mercado de trabalho a classe feminina conti-  
 nua a sofrer violência e preconceito.

Não sei se por algum defeito genético masculino  
 ou por falta de educação, a maioria dos homens não  
 evita olhar e até abusar uma mulher na rua só  
 por ela estar com menos roupa. Muitos argumentam  
 que essas mulheres não se valorizam e se dizem como ob-  
 jetos, pedindo assim a culpa do assédio na vítima e não no  
 agressor. Como os bancos que pedem saques tarde da noite  
 ou quando nos privam de nossos direitos tornando um as-  
 salto comum deixando-nos governar pelo medo.

Você que vivemos em um país tropical, não há pro-  
 blema em usar roupas curtas. No oriente médio, onde se usa  
 burca, as taxas de estupro são altíssimas e não atribuídas ao  
 ritual que deixa os olhos, único parte do corpo o homem. Prei-  
 mosos desmargina da sociedade a visão da mulher que  
 vem das priméridas, com os homens e suas concubinas.

É necessário mostrar que esse "objeto" tem alma e  
 educar desde a primeira infância as crianças de  
 hoje para que não se tornem os agressores de amanhã,  
 evitando assim o terror que se instalaria nas  
 vítimas dessa barbárie.

## ANEXO 02 – Produção Textual Escrita 1 (Cecília)

01 Machismo e Preconceito.

02

03 Na minha visão como mulher, o estupro ou qualquer

04 violência contra a mulher é um crime, e não uma desculpa

05 que estão usando, de que a culpa é das roupas

06 curtas ou abertas e é uma hipocrisia, na sociedade

07 praticamente todas as mulheres usam short curto e

08 roupa aberta, então se esse for o motivo, isso quer

09 dizer que todas nós merecemos ser violentadas?!

10 Na meu ponto de vista uma coisa não tem nada

11 avis com a outra, porque não se pode julgar por aparência

12 ou pelo o que se veste, isso é machismo e preconceito.

13 Nenhum crime tem desculpa ou argumentação, é para

14 existir punição.

# ANEXO 03 – Produção Textual Escrita 1 (Gabriela)

01  
02  
03  
04  
05  
06  
07  
08  
09  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39

"
A MULHER e OS SEUS DIREITOS."

A um bom tempo que veio é ouço, falamos por sobre as grandes conquistas que as Mulheres alcançaram. Foi grandes vitórias trazendo para as Mulheres um bom benefício. Os tempos foram passando estamos no século 21, mais quem disse que apesar de todas as conquistas elas não continuam sendo abusadas? Uma grande maioria delas antigamente sofriam muito apunhação, sofriam abuso na sua própria casa e trabalhos hoje isso se mudou, embora não seja mostrado de forma clara hoje em dia no âmbito o índice de violência contra as Mulheres. Seus direitos onde estão? Onde encontramos? São poucos ainda seus direitos como pode um caso de estupro por exemplo entrar no sistema A perseguição na mulher? Que lei e como que primeiro espera o mal pra poder fazer o bem onde está os nossos direitos se os policiais se vendem por dinheiro e fazem compis entre um outro vezes acontecendo o caso de um homem quem machuca o mal contra crianças e jovens são fugidos a todos os os momentos, quem encontramos mais não consigo. Então tudo muito sujo tudo suborno onde se trata em direitos e demais mais um de muitos assuntos pra muitos autoridades da lei.

A mulher e os seus direitos: onde vai para tanta hipocrisia da parte de alguns jovens Robão matou com 13, 14, 15 e 16 anos e são jogados vagabundos homem com 86 anos de idade preso, porque, é maluco e incompreensão a jovem e não é jogado de nada. Onde estão os direitos? O meu direito só vai ser cobrado quando ele tiver mal ou a mim ou a outra jovem aí sim vai ser cobrado mais e no lamento só por o mal já foi feito!

A mulher merece respeito, mas merece muito mais que muitos homens nem tem mais valor principalmente mais tempos de hoje.

Que venha ter paz, mais também justiça!!

fim...

## ANEXO 04 – Produção Textual Escrita 1 (Hermione)

01	Um Mundo Moderno?
02	
03	Diante de tanta coisa que já aconteceu nesse país tão conhecido eu
04	acho ridículo mulheres que dizem não merecer se estuprada quando
05	vivem por aí usando pedaços de panos ao qual elas chamam de roupa , me
06	diga uma coisa uma mulher que se valoriza usa um vestido ao qual não
07	cobre nem metade do corpo? Se ela quer ser respeitada porque usar uma
08	roupa tão curta?
09	
10	São esses casos intrigantes que me deixam com raiva de uma sociedade
11	que não leva nada a sério sai por aí postando a foto por ser apenas uma
12	moda.Eu acompanhei e estou acompanhando esse processo e acho
13	ridículo porque muitas das mulheres que estão lá no meio do protesto
14	vivem usando roupas escandalosas não só pra querer ficar bonita mais sim
15	com a vontade de querer que algum homem repare nela , não estou
16	dizendo que as mulheres parem de se vestir da maneira que querem são
17	elas não eu.Vamos avaliar a frase : “se mulheres soubessem se comportar
18	haveria menos estupros” se homens sóbrios falaram isso o que os outros
19	pensam? Mas não é essa minha questão , eu defendo essa causa as
20	mulheres não devem ser estupradas e sabe porque? Vamos avaliar a
21	questão , os homens que participaram dessa pesquisa são homens poucos
22	instruídos não se deve esperar uma complexidade alta de noções de
23	criminologia aplicada eles mal conhecem o assunto na maioria das vezes
24	repondeu por responder.
25	
26	Será mesmo que esses 65% dos brasileiros concordam que mulheres
27	com pouca roupa “são dignas de serem estupradas” ou que apenas
28	“Querem atrair , se sentir bela consigo mesma” ?
29	
30	Não podemos tirar conclusões precipitadas de nada.Afinal veja eu sou
31	mais uma com apenas uma opinião que pode ou não esta certa.Com
32	relação a pesquisa, se fossemos concordar que o o estuprador se baseia só
33	pelo fato de uma mulher querer ser violentada por usar roupas ousadas
34	eu perguntaria logo a seguir para esses 60%: “Como você explica o
35	estupro de crianças? e o estupro de senhoras idosas? e o estupro de

garotas com uniformes escolares indo ou voltando da escola? o estupro de mulheres indo ou voltando do trabalho, por vezes sujas e suadas do trabalho? Tivemos uma parente que foi estuprada por assaltantes em sua casa quando ela morava no Emaús, ela estava se oferecendo? Eu acho que o ato do estupro vai muito além de roupas ou da falta delas, mesmo porque as garotas que pousam nuas na Playboy, por exemplo, não são estupradas na rua, nos pontos de ônibus, nem bulinadas nos trens e ônibus. Se a base da pesquisa estiver calcada somente no vestuário e nas ações de mulheres mais ousadas, não sobraria uma só passista de escola de samba que não tivesse sido estuprada, a maioria delas mora na periferia. É algo ridículo de se avaliar.

Minha opinião é simples é clara não é porque estou vestida como uma freira que não irei ser estuprada, as pessoas horríveis que fazem isso estão em todos os lugares.

Nenhuma mulher merece ser estuprada, é óbvio, não precisava nem de pesquisa, que é ridícula, fala sério. Mulher precisa de carinho, amor e tudo de bom, porém o sexo é uma tendência animalesca e seguida pelo instinto e existe a maldade no coração e na cabeça de pessoas desajustadas, então é melhor se precaver, mas cada um cuida do corpo como quer e corre o risco se quiser.

Creio que a mostra do copo nu em protesto não resolve o problema. O que vai resolver e acabar com este tipo de coisa repugnante, e o recato, as mulheres tem que fazer um protesto sério, abrangente, determinado, não se expondo tirando a roupa. Isto só cria suspeitas sobre as que assim procedem e exita ainda mais os mal intencionados.

As mulheres não precisam sofrer isso por uma simples escolha de roupa, lembrando que não somos objetos somos seres humanos também e temos sentimentos.



## ANEXO 05 – Produção Textual Escrita 1 (Ingrid)

01                                      Respeito com as mulheres.

02  
03       Na minha opinião mulher nenhuma deve  
04       ser violentada, por mais que elas esteja com  
05       trajes pequenos, mostrando um pouco mais  
06       o corpo, nenhum homem tem direito de fazer  
07       isto com uma mulher.

08       A mulher está crescendo muito na  
09       sociedade, antes a mulher era só em casa,  
10       para o marido e os filhos. Mas agora  
11       não, a mulher já conquistou o seu lugar  
12       na sociedade, elas já são mais independen-  
13       tes. Talvez elas agora estão sendo vista  
14       de outra maneira para os homens. Mas  
15       não tem justificativa nenhuma dos homens  
16       pensar em fazer uma batucada dessas, só  
17       de pensar eles já estão extremamente  
18       condenados na sociedade e no mundo. Na  
19       minha opinião homens que estropam mulheres  
20       tinha que ser "capado", apesar que eles não  
21       só estão estropando mulheres, como também  
22       crianças, e também isto serve para homens  
23       que balem em mulheres, para nunca mais  
24       fazer isto com mulher nenhuma.

25       Mulher é para ser tratada com amor,  
26       carinho, atenção, compreensão, respeito,  
27       por que mulher é uma flor que tem  
28       que ser plantada com carinho e amor  
29       para crescer linda e bela.



## ANEXO 06 – Produção Textual Escrita 1 (João)

01 Título -> Combate contra a violência contra a mulher.  
02  
03 A violência contra a mulher no Brasil tem aumentado  
04 muito, mas depois da lei maria da penha, as coisas  
05 mudaram de figura. Mas ainda tem muitos casos no Brasil,  
06 a respeito da mulher. 30% das mulheres no Brasil são  
07 violentamente assassinadas pelo seu parceiro. Na minha  
08 opinião os homens não devem ser estuprados, mas  
09 também não precisam. Para combater esse ato terrível. O  
10 estupro ocorreu muito, normalmente ninguém faz nada,  
11 não resolve nada. As mulheres de hoje andam com  
12 os corpos muito provocante, antigamente as mulheres  
13 se dava mais valor, visitavam com a roupa mais  
14 decente. Os seus parceiros violentam e assassinam  
15 seus parceiros, usando muito, se aproveitando de sua  
16 fragilidade. Por motivos banais, ou ciúmes demais. Os  
17 seus parceiros quando os conhecem, prometem e vão a  
18 terra, o bem e o mal, mas muitas vezes os homens não  
19 cumprem suas palavras. As vezes os fazem, por  
20 mulheres mais novas. As mulheres dizem o valor por  
21 uma, e não dependem de homem. É o esse ponto de vista  
22 na atualidade.

## ANEXO 07 – Produção Textual Escrita 1 (José)

## A Violência contra a Mulher

[illegible]

## ANEXO 08 – Produção Textual Escrita 1 (Yasmim)

01 Mulher: Estética Em Extinção ♡

02

03

04 Atualmente existe um debate na sociedade, no qual tem o me-

05 mo: "Eu não mereço ser estereotipada", mas não sabemos o que mere-

06 cem, e que compatibilidade temos com isso. Fizemos uma pesquisa

07 e no 65, 11 das pessoas entrevistadas, foram o fator de que as

08 mulheres que mantêm seu corpo mesmo nos estereótipos, e o resto

09 das entrevistadas falaram que "se as mulheres souberem o que é 'estética'

10 haverá menos estereótipos". Mas fora o comando, há que existe mulheres

11 que se sentem de uma maneira vulgar, mas não conseguem que

12 elas melhorem e deixem mais os estereótipos, há que existem mu-

13 lheres que se sentem de tudo que se sentem bem. ♡

## ANEXO 09 – Orientação para a Produção Textual Escrita 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE INICIAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Hoje dando uma passadinha pela internet descobrimos um blog chamado “Papo cabeça”. Esse blog foi criado e é mantido por um professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio em uma escola pública de Natal, numa tentativa de se aproximar de seus alunos e estimulá-los a escrever. O blog tem como público-alvo estudantes de Ensino Médio, seus familiares e outros professores. Nele são compartilhados exclusivamente artigos de opinião produzidos por estudantes de Ensino Médio (de qualquer escola do Brasil), tratando de temas de seu interesse e que estejam em ampla discussão na sociedade.

A cada mês, o criador do blog seleciona dois ou três temas, divulga e abre espaço para publicar no blog artigos de opinião de quem se interesse pela discussão dos temas selecionados. Os artigos podem ser enviados, durante os primeiros dez dias de cada mês, para um e-mail disponível na página, são revisados pelo professor e publicados no blog em seguida, desde que atendam a algumas regras básicas, informadas na página.

O escritor, além de ter o seu texto compartilhado com milhares de outros jovens que poderão deixar comentários opinativos sobre ele, recebe em seu e-mail privado o seu texto com as observações e orientações do professor que mantém o blog, acompanhado de uma nota que varia de 5 a 10 pontos, atribuída seguindo os mesmos critérios de avaliação utilizados na correção do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), como forma de incentivo ao aprimoramento de sua escrita.

Como achamos a proposta muito interessante, resolvemos convidar vocês a participar. Para isso, vocês deverão escrever um artigo de opinião, seguindo as orientações abaixo.

1 – Temas do mês (você deve escolher um):

- d) Redução da maioridade penal;
- e) Reserva de 20% das vagas em vestibulares e concursos públicos para negros e pardos;
- f) União civil e adoção por casais homossexuais.

2 – O texto deve ser produzido ocupando entre 30 e 60 linhas (excluindo-se o título e as assinaturas) e apresentar:

- g) um título que estimule a curiosidade do leitor;
- h) uma tese clara (aquela opinião que você estará defendendo);
- i) pelo menos três argumentos que ajudem a sustentar a sua tese;
- j) uma conclusão (que pode ser afirmativa, negativa ou interrogativa);
- k) uma linguagem adequada ao veículo em que será divulgado e ao seu público-alvo;
- e
- l) assinatura dos autores ao final.

3 – Você deve cuidar para que o seu texto:

- f) não tenha conflito entre a tese defendida e os argumentos apresentados;
- g) não sustente sua tese apenas em sua própria opinião, mas em dados, fatos de conhecimento público, opiniões de autoridades, estatísticas...
- h) não tenha menos de cinco parágrafos;
- i) revele uma opinião estabelecida em consenso pelos dois autores;
- j) revele um bom uso da língua portuguesa, com a ortografia e a coerência adequadas para um texto que estará visível mundialmente.

Com tudo esclarecido, é bolar a mente e a caneta para trabalhar!



## ANEXO 10 – Produção Textual Escrita 2 (Alice e Telma)

01 Título: \_\_\_\_\_

02 \_\_\_\_\_

03 Letras Nacionais: Por que não?

04 \_\_\_\_\_

05 Há alguns anos surgiu um tema que vem gerando

06 discussões que mobilizam a população em todas

07 as partes: A reserva de vagas para negros e pardos em uni-

08 versidades e concursos públicos. Diante do tema, temos

09 que tomar um partido para não ficarmos alheios na

10 sociedade, pois um país com uma numerosa população negra

11 não há condições de estabelecer o futuro de esta nação. Sendo to-

12 dos igualmente capazes de lutar por seus direitos e almejar uma

13 melhor condição de vida não há razão para privilegiar um deter-

14 minado grupo.

15 Uma pesquisa realizada com um grupo de dez alunos de ensino

16 médio de uma escola pública da mesma cidade che-

17 gamos a uma percentagem de 66% de respostas à lei. For-

18 mamos um questionário de alunos negros, e grupos em a proposta

19 como forma de preconceito, despertando sentimentos de insegura-

20 dade e incapacidade.

21 A própria constituição brasileira declara que todos os cida-

22 dãos devem ter direitos iguais. Vemos na lei um modo de

23 apertar a Corda Negra Nacional, despertando o princípio

24 da igualdade.

25 Há ainda a lei das cotas e até de que a governo fa-

26 tem o ponto de vista racial, que privilegia alguns de

27 baixa renda, independentemente de sua raça.

28 A chave para o problema educacional não está na re-

29 serva de vagas em universidades, e sim no investimento na

30 educação básica, que prepara o aluno para o ensino superior.

31 Diante das vagas ainda apresentadas procuramos de-

32 clarar a motivação para obter a posição condizente de

33 cada. Surgem então as seguintes questões: Os negros não mere-

34 cem que o futuro da nação? Como uma lei como

35 tamanha rejeição por parte da população

36 conseguiu ser aprovada?

## ANEXO 11 – Produção Textual Escrita 2 (Cecília e Hermione)

01 Título: Igualdade social, Realidade distante.  
 02  
 03  
 04 O presente é algo visto em nossa sociedade, e possui  
 05 primária igualdade de oportunidades. É comum ver  
 06 negros em bons cargos de grandes empresas privadas?  
 07 A resposta é não, por isso a necessidade desta oportu-  
 08 nidade em empresas e órgãos públicos para superar  
 09 essa desigualdade. Enquanto existir esse preconceito e  
 10 o negro for olhado com indiferença, será necessário criar  
 11 políticas afirmativas que venham ajudar jovens a chegar a  
 12 uma qualificação profissional e futuramente vencer a ter  
 13 uma posição social digna de seus desejos.  
 14 A Câmara dos deputados aprovou o projeto de lei que  
 15 destina 20% das vagas em concursos públicos para  
 16 candidatas que se declararam negros ou pardos, com 334  
 17 votos a favor e 36 contra. Os votos valiam para a Admin-  
 18istração Pública Federal, autarquias, empresas públicas e  
 19 sociedades de economia mista e para todos os concursos  
 20 com pelo menos três vagas em disputa. A proposta segue agora  
 21 para o Senado, onde também precisará ser aprovada, se for ela  
 22 valerá até 2022.  
 23 Uma ação afirmativa é vista pelos seus defensores como  
 24 um pagamento da dívida histórica que o Brasil tem com  
 25 os negros vítimas da opressão e escravidão pelos séculos.  
 26 Para aqueles que acham que os cotas tiram o que os ape-  
 27 nas para a população branca, os defensores das cotas pare-  
 28 os negros usam como argumento dados do Instituto de Pesq-  
 29 uisa Econômica Aplicada, o IPEA. Uma pesquisa realizada  
 30 pelo IPEA em 2013 afirma que entre menores de 33 a 34 anos  
 31 que fazem parte dos 25% mais pobres do país, 46,3% dos brancos  
 32 estavam entre a 5ª e a 8ª renda, entre os negros apenas 23,4%  
 33 estavam nessa nível social.  
 34 Com o projeto de cotas aprovado muitos pobres serão deitados  
 35 os negros da mesma sociedade, um grupo com a oportunidade  
 36 forte que foram fechados no passado pela discriminação social e  
 37 racial.  
 38 Em um país que se afirma solidário, igualitário e democrático,  
 39 não podemos ter tanta passividade para resolver a discriminação racial  
 40 que existe na prática, devemos dar ações e ações de mudança  
 41 sem deixar a uma realidade distante.

## ANEXO 12 – Produção Textual Escrita 2 (Gabriela e Ingrid)

01 Título: Adolescência Criminal.  
 02  
 03

04 A MAIORIDADE PENAL ATUALMENTE ESTÁ FIXADA EM 18 ANOS.  
 05 COM ISSO, MENORES NÃO PODEM RESPONDER COMO ADULTO PELA  
 06 PRÁTICA DE ~~esses~~ CRIMES, SENDO PUNIDOS COM MEDIDAS SOCIA-  
 07 EDUCATIVAS, NO ENTANTO SERIA MELHOR SE OS ADOLESCENTES COM  
 08 16 E 17 FOSSEM PUNIDOS PELOS SEUS ATOS COMO ADULTOS.  
 09 TALVEZ SE TODOS OS ADOLESCENTES FOSSEM PUNIDOS PELOS SE-  
 10 US APÓS A SOCIEDADE ESTIVESSE MELHOR ESTRUTURADA.

11 SEGUNDO O SENADOR ROMDOLFO AROZIOUES A REDUÇÃO DA MAIOR  
 12 IADE PENAL FERE DIREITOS E GARANTIAS INDIVIDUAIS ESTABELE-  
 13 CIDAS COM CONSTITUIÇÃO PÉTIMA PELA CONSTITUIÇÃO. DEACUNDO A LEI PEN-  
 14 SA NENHUMA DAS LEIS PODEM SER MUODADAS, PORÉM OS JÓRIS  
 15 CONTINUAM SENDO ATEROASANDO UMA GRANDE PARTE DA SOCIEDADE.

16 SEGUNDO O SENADOR ALUYSIO NUNES DO PSDO-SP, O MENOR  
 17 DE 18 ANOS POE SEM CAPAZ DE DISCERNIR A GRAVIDADE DOS  
 18 SEUS ATOS, PROVA DISSO SEGUNDO O SENADOR É QUE AOS 16 AN-  
 19 OS O ADOLESCENTES JÁ PODEM ENTENDER DIVERSOS ATOS CIVIS  
 20 COMO O SER DEVER DE VOTAR. A OPINIÃO DESSE SENADOR É  
 21 SEM ESTRUTURADA PORÉM NÃO SÃO USADOS NA SOCIEDADE ATUAL.

22 EM JUNHO DO ANO PASSADO, PESQUISAS DA "CNT" EM  
 23 CONJUNTO COM O INSTITUTO "NDA MDS TRAU QUE 92,1%  
 24 DOS BRASILEIROS SÃO AFAVOR DA REDUÇÃO DA MAIOR IADE PENAL,  
 25 ATUALMENTE DE 18 PARA 16, OUTROS 6,3% SÃO CONTRA E 0,9%  
 26 NÃO OPINARAM. MESMO COM UM PONTO DE VISTA COMCLUSIVO POR-  
 27 MOS VER QUE NÃO CHEGARAM A UMA COMCLUSÃO PARA A SOCIEDADE.

28 A SOCIEDADE AFIRMA QUE SE UM ADOLESCENTE POE COMETER UMA  
 29 INFRAÇÃO ELE TAMBÉM DEVE RESPONDER POR SEUS ATOS.

30 NO ENTANTO A SOCIEDADE VEM LUTANDO PARA ALGÍ SEJA REPENDIDA.  
 31 E TAMBÉM QUEREMOS QUE A LEI SAIA DOS PAPEIS E SE FAÇA  
 32 PRESENTE NA SOCIEDADE, PARA QUE COM ELAS NÓS POSSAMOS FAZ-  
 33 ER UMA SOCIEDADE BOA PARA SE CONVIVER. COM TODOS OS PROBLEMAS  
 34 A SOCIEDADE VEM SE LEVANTANDO AFAVOR DA MAIORIDADE PENAL,  
 35 TENTANDO IMPEDIR OS CONFLITOS DOS MENORES EMPLEATORES.

36 PORTANTO O QUE QUEREMOS É QUE A LEI DA MAIORIDADE PENAL  
 37 SEJA ACITA, POIS VÍ MELHORAR A VIDA DA SOCIEDADE EM GERAL.  
 38 O QUE TODOS QUEREMOS É QUE QUANDO UM ADOLESCENTE FAZ  
 39 UM CRIME ELE SEJA PUNIDO PELOS SEUS ATOS E NÃO INTEREÇA A  
 40 IADE POIS SE ELIS TEM ATITUDE DE UM ADULTO ELE TEM  
 41 SEJA PUNIDO COMO UM ADULTO. ENTÃO O QUE SEDEMOS FAZ  
 42 É ESCOLAR.



# ANEXO 13 – Produção Textual Escrita 2 (Jana e João)

01	Título: <u>Beitar ou não beitar?</u>
02	
03	
04	Viendo nos fatos atualmente, o casamento homo-
05	afetivo está multiplicando cada vez mais na nossa
06	população, e é acusado pelo um "casal" masculino
07	querendo criar uma família e com um
08	homem e uma mulher, mas de uma maneira
09	destrutural para a sociedade, não entra, mais
10	sem falta de educação.
11	As pessoas querem ser modernos, e claro,
12	ninguém sabe que nossa sociedade vai se tor-
13	da pelos homossexuais, vai se tornando de cada
14	um, porque a sociedade gosta de se atualizar nos
15	acostumados hábitos, e não quer ter experiên-
16	cia a este erro.
17	Terem, basta lembrar que o que você faz
18	é de especialidade sua e não dos outros, grati-
19	ficando para os outros com o que você está fazendo
20	e não se trata nos erros. Não só no Brasil é
21	mo em alguns países é possível o estado equi-
22	libar.
23	Desde 2001, dezesseis países permite que
24	casais do mesmo sexo se casem em todo o mún-
25	do, como nossa presidente Dilma Rousseff fez
26	questão de pública mundialmente em 2015 e te-
27	levisões que sempre com o casamento heterossexual.
28	Se não fosse isso, como igrejas e papas
29	não seriam, nossa sociedade está crescendo mas
30	não para isso, então devemos ensinar nossos
31	filhos futuramente que é certo ou errado que os
32	homossexuais não casem, porque se não, o que
33	vai ser de nós futuramente?



## ANEXO 14 – Produção Textual Escrita 2 (José e Lucas)

01 Titulo: Os problemas que convivemos  
 02  
 03

04 A redução da maioria não diminuiria  
 05 a violência, se esta lei for aprovada. Quai  
 06 b teriam os benefícios? Os benefícios teriam  
 07 aumentar os números de presos nas preside  
 08 nciais, com isso os adolescentes não teri  
 09 am acesso a uma educação adequada  
 10 para se reabilitar e viver na sociedade, por  
 11 que tanto provavelmente eles voltaram a  
 12 delinquir.

13 As autoridades competentes investir mais nas  
 14 medidas socio educativas. Porque no Brasil segun  
 15 do o IPEA se existem 59.578 menores que são  
 16 presos alguns tipo de medida Socioeducativas o que  
 17 representa 0,2% da população entre 12 a 18 anos. 3.488  
 18 desses menores são internados em instituições co  
 19 mo a fclcm.

20 Esse investimento nas medida socio-  
 21 educativas não a solução para acabar  
 22 com toda a violência mas vai acabar  
 23 uma boa parte roubos e homicídios en  
 24 volvendo jovens.

25 Os menores infratores podem aprender  
 26 com os próprios erros, que muitas ~~vezes~~  
 27 por incentivo dos meus amigos levando  
 28 eles para caminho errado.

29 Diante disso tudo podemos ver a falta de  
 30 investimentos necessários nas profissio  
 31 nes que são o progresso da educação, na po  
 32 licia, na segurança e nem na medicina que  
 33 é a nossa saúde. É infelizmente esta a nossa atual

## ANEXO 15 – Produção Textual Escrita 2 (Yasmim e Yume)

01 Título: Porque tanto preconceito por coisas homossexuais?  
 02  
 03  
 04 O amor é a conexão entre pessoas do mesmo sexo, é  
 05 um tema o qual vale a pena discutido. Eu sou a favor  
 06 da adoção, o único homossexual.  
 07 O que vale é a felicidade do casal homossexual. Nesse mun-  
 08 do existem pessoas que não são a favor da homossexualidade,  
 09 e querem que o futuro da humanidade seja contínuo, que  
 10 fuchem os filhos e vivam as coisas para a felicidade, e  
 11 que muitos queiram e se feliz vivendo a vida dos outros, que  
 12 não que os pais vivam as coisas, mais do fato que  
 13 eles se sentem bem.  
 14 Sobre a adoção, não vejo problema alguns eles adotam  
 15 uma criança, por que se eles querem uma criança, não sabem  
 16 com a situação, que situação? De explicar para a crian-  
 17 ça o motivo dos pais serem do mesmo sexo.  
 18 Se um casal (homem e mulher) pode fazer, ter filhos, ado-  
 19 tar filhos, um casal do mesmo sexo, pode fazer as mesmas coisas,  
 20 assim, adotar filhos, porque se um casal um dos pais, não po-  
 21 de ter filhos, e resolver adotar uma criança, assim os pais  
 22 também podem fazer.